



UniCEUB

Centro Universitário de Brasília

FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - FACE

CURSO: PEDAGOGIA – FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS SÉRIES

INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – PROJETO PROFESSOR NOTA 10

Joelba Alves Cantanhedes

Rejane Cardoso Rosa

Renalva Coração de Jesus Ordones

Rosana Cesar Ferreira Alcântara

Wüllner Carlos de Oliveira

**AVALIAÇÃO COMO UM PROCESSO: DIAGNÓSTICO,
FORMATIVO E REFLEXIVO**

Brasília, 2005

Joelba Alves Cantanhedes – RA: 4025438/8

Rejane Cardoso Rosa – RA: 4026525/4

Renalva Coração de Jesus Ordones – RA: 4026527/1

Rosana Cesar Ferreira Alcântara – RA: 4026537/6

Wüllner Carlos de Oliveira – RA: 4025991/7

**AVALIAÇÃO COMO UM PROCESSO: DIAGNÓSTICO,
FORMATIVO E REFLEXIVO**

Trabalho apresentado ao Centro Universitário de Brasília – UniCEUB, como parte das exigências para conclusão do Curso de Pedagogia – Formação de Professores para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Projeto Professor Nota 10.

Orientadora: Maria do Carmo Nascimento Diniz

Brasília, 2005

A Deus, pela sabedoria e força a nós conferidas.
Aos nossos familiares, pelo amor, paciência e
compreensão.
A todos os educadores, para que reflitam em sua
prática educativa.

Agradecemos a Deus por ter nos orientado e nos capacitado para essa conquista.

Por ter colocado pessoas tão especiais em nossas vidas, que nos ajudaram a vencer e a prosseguir, mesmo nos momentos difíceis.

Ao grupo, que durante toda a trajetória do curso se manteve confiante, alegre, forte e sobretudo, amigos.

RESUMO

A educação designa um conjunto de práticas mediante as quais o grupo social promove o crescimento dos seus membros. A prática pedagógica precisa estar alicerçada numa sólida fundamentação teórica e numa gama de informações da realidade sócio-educacional na qual está inserida para não correr o risco de variações didáticas aleatórias, sem sistemática. Esse entendimento parte da premissa da necessidade de uma postura respeitosa dos profissionais da educação com a realidade sóciocognitiva dos educandos, considerando-os sujeitos ativos, críticos e criativos do processo ensino e aprendizagem. A avaliação é parte integrante desse processo e ganhou na atualidade espaço muito amplo na construção do ensino. Segundo Perrenoud (1999), a avaliação da aprendizagem, no novo paradigma, é um processo mediador na construção do currículo e se encontra intimamente relacionada à gestão da aprendizagem dos alunos. O presente trabalho tem como objetivo perceber que a avaliação pode ser trabalhada de forma diagnóstica, formativa e reflexiva, numa perspectiva de construção e valorização do conhecimento. Pautada nesta perspectiva, a metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa foi por meio da abordagem qualitativa, partindo do princípio *“que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada”* (André, 1995). A pesquisa foi realizada em uma escola de ensino fundamental da rede pública do Distrito Federal. Os sujeitos envolvidos foram: a diretora da escola, três professores, uma coordenadora, além de dois alunos. Foram aplicados os seguintes instrumentos: análise documental, entrevista semi-estruturada e observação participante. Os resultados foram organizados em três categorias de análise, elaboradas a partir do estudo aprofundado dos conteúdos evidenciados na aplicação dos instrumentos: avaliação, ensino e aprendizagem e projeto político pedagógico. Na categoria avaliação do processo ensino e aprendizagem a escola permanece presa a uma pedagogia ultrapassada, onde a preocupação dos professores é a elaboração de instrumentos e testes para a verificação do rendimento escolar. Na categoria ensino e aprendizagem a falta de compreensão acerca dos conceitos da própria concepção pedagógica, por parte dos professores, gera um impedimento para que o processo de construção do conhecimento ocorra. Na categoria projeto político pedagógico foi detectado que os profissionais da escola não participam da construção do mesmo, sendo assim, não reconhecem o seu objetivo. Os professores não possuem consenso em relação à concepção pedagógica em detrimento do trabalho individualizado, comprometendo assim, todo o processo de construção do conhecimento. A análise dos resultados remete-se à conclusão que o processo de ensino e aprendizagem não acontece, porque os professores desconhecem a concepção pedagógica que possuem, utilizando métodos tradicionais. A avaliação da escola pesquisada é somativa, com provas e testes, tendo enfoque na tendência tradicional. O projeto político pedagógico necessita de uma reflexão quanto à importância da elaboração e construção do mesmo, contando com a participação de todos os segmentos: escola, família e comunidade. Contudo, como ensina Silva (2005), *“mesmo que o sistema educacional não consiga preceder a realidade, como se propõe, deve, pelo menos, criar as condições que eliminem a defasagem crônica entre os processos pedagógicos e a realidade”*.

Palavras-chave: avaliação, ensino e aprendizagem, projeto político pedagógico.

SUMÁRIO

1 – Introdução	07
2 – Referencial Teórico	11
2.1 – Um pouco de História da Educação.....	11
2.2 – Histórico da Avaliação.....	16
2.2.1 – Origem da Avaliação.....	16
2.3 – Tendências Sociais e a Escola.....	25
2.4 – Marcos Legais.....	33
2.5 – Avaliação e Construção do Conhecimento.....	39
2.5.1 – Avaliação	47
2.6 – Afetividade no Ensino e Aprendizagem.....	54
2.7 – O Projeto Político Pedagógico.....	57
2.8 – Situando Historicamente a Formação de Professores	74
2.8.1 – A Formação de Professores.....	78
3 – Metodologia	86
4 – Análise e Discussão dos Dados.....	89
4.1 – Resultados.....	99
5 – Considerações Finais.....	105
6 – Referencial Bibliográfico.....	112
7 – Apêndices.....	119
8 – Anexos.....	131

1. INTRODUÇÃO

Para Gadotti (2003), vivemos em tempos de ressignificações, de profundas mudanças, de contestações de toda ordem, de crise da Ciência e da Sociedade Moderna. Época marcada pela transitoriedade, pela busca de novos sentidos e novas práticas que sejam mais próximas da contingência histórica da condição humana. Realidade em que a voz uníssona da modernidade cede lugar à pluralidade cultural, étnica, política, científica da transição paradigmática, da pós-modernidade. Paisagem de contradições, de avanços da tecnociência e da disseminação da violência social e econômica; de refinamento da produção de riqueza e aprofundamento e alargamento da miséria; do mapeamento do DNA e proliferação de doenças anacrônicas como dengue, malária, cólera, etc.

Respiramos a intensa e paradoxal atmosfera das inovações constantes que seguem vários caminhos, reconstruindo-os. Esse atual cenário polissêmico e assimétrico se reconstrói permanentemente, produzindo novas exigências, desejos, utopias, projetos, exigindo também novos e diversos sujeitos que atuem ativamente e criticamente na composição da luminosa e turva teia social (Gadotti, 2003).

A escola/educação, sendo um dos *lócus* responsável pelo desenvolvimento da humanidade nos sujeitos e sua preparação para socializar-se com e no meio social, vem sofrendo um processo tenso de reformulações estruturais e de sentido. A dinâmica de ressignificação ocorre fundamentalmente na sua função de formar cidadãos que atendam aos múltiplos projetos sociais que pairam sobre nossas cabeças.

É nesse palco que se intensifica a discussão acerca da avaliação do ensino e da aprendizagem. Discussão esta que se insere no debate mais amplo da crise do paradigma educacional centrado no ensino, no qual a escola apenas se responsabiliza por ensinar de forma linear e uniforme, ficando à sorte dos alunos e das alunas aprenderem. Este paradigma vai sendo superado e substituído pelo paradigma das aprendizagens significativas. Isto ocorre em um movimento de ressignificação do processo de ensino e de aprendizagem, ao considerar que os estudantes possuem a potencialidade de aprender - princípio da educabilidade - e o que os diferencia são seus percursos de aprendizagens, que são condicionados por suas histórias de vida e pela diversidade sociocultural das escolas.

Este paradigma também compreende o conhecimento como (...) *construção histórica e social dinâmica que necessita de contexto para poder ser entendido e interpretado* (Méndez, 2002: 32). A partir dessa compreensão, o ensino não pode ser visto

como uma mera e mecânica transmissão linear de conteúdos curriculares do docente para o educando, mas um processo de construção de significados fundados nos contextos históricos em que se ensina e se aprende e, conseqüentemente, se avalia. O espaço educativo se transforma em ambiente de superação de desafios pedagógicos, o que dinamiza e significa a aprendizagem, que passa a ser compreendida como construção de conhecimentos e desenvolvimento de competências.

A avaliação, tal como concebida e vivenciada na maioria das escolas brasileiras, tem se constituído no principal mecanismo de sustentação da lógica de organização do trabalho escolar e, portanto, legitimador do fracasso, ocupando mesmo o papel central nas relações que estabelecem entre si os profissionais da educação, alunos e pais (Lacerda, 2004).

Os métodos de avaliação ocupam, sem dúvida espaço relevante no conjunto das práticas pedagógicas aplicadas ao processo de ensino e aprendizagem. Avaliar, neste contexto, não se resume à mecânica do conceito formal e estatístico; não é simplesmente atribuir notas, obrigatórias à decisão de avanço ou retenção em determinadas disciplinas.

Para Oliveira (2003), devem representar as avaliações àqueles instrumentos imprescindíveis à verificação do aprendizado efetivamente realizado pelo aluno, ao mesmo tempo em que forneçam subsídios ao trabalho docente, direcionando o esforço empreendido no processo de ensino e aprendizagem de forma a contemplar a melhor abordagem pedagógica e o mais pertinente método didático adequado à disciplina – mas não somente -, à medida que consideram, igualmente, o contexto sócio-político no qual o grupo está inserido e as condições individuais do aluno, sempre que possível.

A avaliação da aprendizagem possibilita a tomada de decisão e a melhoria da qualidade de ensino, informando as ações em desenvolvimento e a necessidade de regulações constantes.

Tal desafio gerou o estímulo necessário à pesquisa no desenvolvimento deste tema “Avaliação como um processo: diagnóstico, formativo e reflexivo”, tendo em vista a grande dificuldade dos professores em conhecer o verdadeiro objetivo da “avaliação”; a pensar em um novo projeto político-pedagógico, com nova proposta filosófica apoiada em princípios e valores, comprometidos com a criação de cidadãos críticos, pensantes, emancipados.

O problema da pesquisa questiona: como a escola Pública do GDF trabalha com a avaliação do aluno na construção do conhecimento?

Justifica-se que, a escola é um espaço caracterizado pela multiplicidade. Experiências, realidades, cosmovisões, objetivos de vida, relações sociais, estruturas de poder, tradições históricas e vivências culturais se plasman nos diversos discursos que se cruzam em seu cotidiano, pondo em diálogo conhecimentos produzidos a partir de várias perspectivas. A polissemia surge como um traço marcante das interações estabelecidas e entra em confronto com uma estrutura pedagógica que prevê e propõe o pensamento unívoco.

Este estudo propõe o acompanhamento do ensino e da aprendizagem, o mapeamento e a identificação das conquistas e dos problemas dos nossos alunos em seu desenvolvimento.

Dessa forma, tem caráter investigativo e processual na construção do conhecimento. Sendo assim, a avaliação passa a contribuir com a função básica da escola, que é promover o acesso desse conhecimento; e, para o professor, transforma-se num recurso precioso de diagnóstico e replanejamento.

É preciso deixar claro que a avaliação não é somente uma formalidade do sistema escolar. Como, em geral, a avaliação formal é datada e obrigatória, deve-se ter inúmeros cuidados em sua elaboração e aplicação.

A avaliação é parte integrante do processo ensino e aprendizagem e ganhou na atualidade espaço muito amplo nos processos de ensino.

Na visão de Miras e Solé (1996, p. 375), os objetivos da avaliação são traçados em torno de duas possibilidades: emissão de “um juízo sobre uma pessoa, um fenômeno, uma situação ou um objeto, em função de distintos critérios”, e “obtenção de informações úteis para tomar alguma decisão”.

Segundo Perrenoud (1999), a avaliação da aprendizagem, no novo paradigma, é um processo mediador na construção do currículo e se encontra intimamente relacionada à gestão da aprendizagem dos alunos.

Mudar a nossa concepção se faz urgente e necessário. Basta romper com padrões estabelecidos pela própria história de uma sociedade elitista e desigual. Neste sentido, Perrenoud (1993) afirma que mudar a avaliação significa provavelmente mudar a escola. Automaticamente, mudar a prática da avaliação nos leva a alterar práticas habituais, criando inseguranças e angústias e este é um obstáculo que não pode ser negado, pois envolverá toda a comunidade escolar.

A maneira como uma escola avalia é o reflexo da educação que ela valoriza. Para Abramowicz (1997), essa prática deve ser capaz de julgar o valor do aluno e possibilitar que ele cresça, como indivíduo e como integrante de uma comunidade. "Em última instância, deve visar à superação da exclusão".

"Avaliar é um ato amoroso", diz Luckesi (2002). "Nós, professores, temos de acolher os acertos e erros do aluno para ajudá-lo a progredir".

Se as nossas metas são educação e transformação, não nos resta outra alternativa senão juntos pensar uma nova forma de avaliação. Romper paradigmas, mudar nossa concepção, mudar a prática, é construir uma nova escola.

O objetivo geral desta pesquisa é perceber que a avaliação pode ser trabalhada de forma diagnóstica, formativa e reflexiva dentro de uma perspectiva de construção e valorização do conhecimento.

São os objetivos específicos:

- Conhecer a concepção teórica da escola e do professor;
- Identificar a forma de avaliar utilizada pelo professor em sala de aula;
- Verificar como a avaliação influencia o processo de ensino e aprendizagem do aluno;
- Constatar se a interação professor x aluno interfere na avaliação da aprendizagem.

A pesquisa tem como relevância rever a concepção de avaliação na implicação sobretudo das concepções de conhecimento, de ensino, de educação e de escola, que cada educador traz consigo. Impõe pensar em um novo projeto político-pedagógico, como uma proposta filosófica apoiada em princípios e valores, comprometidos com a criação de cidadãos críticos, pensantes, emancipados.

Este trabalho de pesquisa pretende subsidiar e apresentar aos professores das escolas públicas do GDF uma nova visão, da avaliação como um processo diagnóstico, formativo e reflexivo, ressaltando a importância da coerência entre a proposta pedagógica e a avaliação adotada, fundamentando-se numa epistemologia do conhecimento.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 UM POUCO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

A educação primitiva baseava-se na imitação, na oralidade, sendo limitada ao presente, como forma de sobrevivência “em função da vida e para a vida” e até mesmo de perpetuação da espécie humana. Era animista e totemista, visando o agrupamento social (Gadotti, 2003).

As práticas educativas sempre estiveram presentes na formação humana, desde as comunidades primitivas, desde que o mundo é mundo. Ainda que dela não se apercebessem, ainda que não tivesse esse nome e ainda que não existissem escolas, a educação sempre foi o processo responsável pela sobrevivência do homem no planeta, pois, como ensina Aranha (1989), educação “... é a transmissão dos conhecimentos adquiridos através das gerações, bem como pela assimilação dos modelos de comportamentos valorizados”. Em complemento a este conceito, afirma: “é um processo que dura à vida inteira, e que não se restringe à mera continuidade, mas supõe a possibilidade de rupturas pelas quais a cultura se renova e o homem faz história”.

Assim, o homem primitivo desenvolvia aprendizagem experimentando: protegendo-se das intempéries; agasalhando-se em peles de animais; caçando e pescando para saciar a fome; construindo utensílios a partir da matéria prima encontrada na natureza; nomeando coisas, elementos da natureza, pessoas e animais; observando as mudanças climáticas, as variações entre dia e noite, enfim, aprendendo a sobreviver.

Os conhecimentos adquiridos ajudaram os povos primitivos a construir sua história. Suas experiências, suas crenças, seus mitos e ritos foram repassados de geração em geração, informalmente, de maneira não intencional, pelo processo da educação.

Nesse sentido, explica Brandão (1996): em educação “domina a idéia de coletividade, de comunidade. E o que é comum constitui o conteúdo da educação – lendas, religião, cerimônias, mitos, ritos, processo de nomeação, danças, canções, técnicas de fabricação de instrumentos de pesca e caça, conhecimento de plantas, de animais etc”.

Falamos aqui, da educação como um processo geral, complexo, inerente ao indivíduo que aprende desde o seu nascimento, o que, segundo Aranha (op. cit., 1989), dimensiona a idéia de educação informal, “...assim chamada porque não é organizada, mas

é casual e empírica, sendo exercida à medida que as experiências são vivenciadas e com base no bom senso”.

Até a Idade Média, a educação não tinha a dimensão da formalidade. As famílias, as comunidades, os grupos de trabalho, se encarregavam de transmitir aos membros mais novos, sua cultura, técnicas de trabalho; os conhecimentos acerca da vida, perpetuando-os.

Os egípcios foram os primeiros a conscientizar-se quanto à importância da educação, da arte de ensinar.

“As doutrinas pedagógicas se estruturaram e se desenvolveram em função da emergência da sociedade de classes. A escola, como instituição formal, surgiu como resposta à divisão social do trabalho e ao nascimento do Estado, da família e da propriedade privada” (Gadotti, 2003).

A educação primitiva era única, igual para todos; com a divisão social do trabalho aparece também a desigualdade das educações – uma para os exploradores e outra para os explorados; uma para os ricos e outra para os pobres.

A visão dos gregos era universal. Perguntava-se o que é o homem. A rivalidade das respostas era visível em Esparta e Atenas. Para a primeira, o homem devia ser o resultado do culto ao corpo, para os atenienses, sua virtude deveria ser a busca pela liberdade – devia ser racional, falar bem, defender seus direitos, argumentar. Tais ideais eram reservados apenas aos homens livres. O caráter da educação grega residia na competição, visando subjugar os mais fracos.

A Grécia, por sua situação geográfica cultural e social, viabilizou o desenvolvimento da educação ocidental.

“A educação ensinava uns poucos a governar. Se ensinasse todos, talvez apontasse o caminho para a democracia, em entendemos hoje” (Gadotti, 2003).

“Entre iguais pode existir o diálogo e a liberdade de ensino, isso acontecia apenas entre os gregos livres” (Gadotti, 2003).

A Paidéia – modo de vida grega – foi o mais elevado ideal da educação grega era uma educação integral; consistia em integrar a cultura da sociedade e a criação individual, gerando liberdade de convivência social e política.

O pensamento pedagógico surgiu com esse avanço da sociedade, ligado à filosofia, representado por Platão, Sócrates e Aristóteles.

Para Platão, a educação tinha a incumbência de “separar” os mais fortes, tornando-os aptos a governar. Ele almejava uma república democrática, onde o fundamental era a

educação. “Pretendia uma educação municipal, para evitar as pretensões totalitárias. Assim, o ensino se submetia ao controle mais próximo possível da comunidade. Todo ensino deveria ser público”

Sócrates visava a virtude e a sabedoria; para ele, a educação deveria transmitir um conhecimento desinteressado.

Aristóteles, por sua vez, buscava em equilíbrio entre o desenvolvimento físico e o intelectual, acessível ao maior número de pessoas possível.

Na educação grega, o trabalho manual não era valorizado: o espírito deveria permanecer livre para criar.

Gadotti (2003) ressalta que, a educação romana começava pela “fidelidade administrativa: educação para a Pátria, paz só com vitórias e escravidão aos vencidos. Aos rebeldes a esse sistema, a pena capital”. Era o fenômeno da “romanização”, que foi terminado pelo Cristianismo.

Os romanos através do cristianismo, universalizaram a sua “humanitas” - (tradução de Paidéia) – a cultura geral que transcende os interesses locais e nacionais. Através dela foram instruídas as elites romanas. Os escravos não recebiam nenhum tipo de instrução – “sobre eles recaía toda a produção material da existência das elites” – aprendiam artes e ofícios voltados às casas onde serviam.

Por meio de numerosas conquistas, estabeleceram o latim. Existia um sistema de educação com três níveis de ensino secundário e o ensino superior

Se desde a Antiguidade homens e mulheres investiram no esforço de pensar a educação é porque educar sempre foi um dos meios pelos quais os grupos humanos asseguraram a sobrevivência.

Muitos teóricos da educação tiveram em Roma o seu berço. Catão (234 – 149 a.C) ressaltava a importância da formação do caráter; Marco Túlio Cícero (106 – 43 a.C) considerava “o ideal da educação formar um orador que reunisse as qualidades do dialético, do filosófico, do poeta, do jurista e do ator”.

Marco Fábio Quintiliano (por volta de 35 a.C - 96 d.C), defendia o estudo num espaço de alegria (schola), Sêneca (por volta de 4 a.C – 65), por sua vez, insistia na educação para a vida e a individualidade.

Com o crescimento do comércio surgiram pequenos artesãos e uma pequena classe de burocratas. O Império Romano, passou a necessitar de escolas que preparassem

administradores. Foi a primeira vez na história em que o Estado se ocupou diretamente com a educação – que era utilitária e militarista, cujas bases eram a disciplina e a justiça.

De acordo com a organização das civilizações e a complexidade da sociedade, a educação tornou-se setorizada, sendo um privilégio de especialistas, que, em geral, transitavam em locais específicos.

O limite dessa influência greco-romano foi determinado pela decadência do Império Romano e pelas invasões dos “bárbaros”. Nasceu, então, uma nova força espiritual sucedendo a cultura antiga, que foi preservada, embora submetida ao crivo ideológico da Igreja Cristã, que centralizou o ensino. A partir de Constantino. (século IV), o Império adotou o Cristianismo como religião oficial e fez, pela primeira vez, a escola tornar-se o aparelho ideológico do Estado.

Ao universalizar o Cristianismo, a Igreja criou uma educação para o povo e uma educação para o clérigo. O sistema de ensino do século IX compreendia a educação elementar, cuja finalidade não era instruir, mas “manter as massas camponesas dóceis e conformadas”; a educação secundária, ministrada nos conventos, e a educação superior, destinada aos funcionários do Império.

O império Árabe formou-se nos séculos VI e VII. Ao contrário dos cristãos, os árabes não queriam extrair a cultura grega em prol de seus interesses, antes, levaram-na ao ocidente ao realizar uma invasão cultural. Desse conflito, nasceu, na Idade Média, a escolástica, procurando conciliar a razão histórica com a fé cristã, tendo como precursor Santo Agostinho – mantinha viva uma educação que não podia prescindir de certo grau de alfabetização, lógica e retórica, embora restrita a nobres e religiosos, e mesmo assim nem todos (Gadotti, 2003).

A Europa Cristã ignorou os ideais de Aristóteles, justamente por incitar a procura da verdade, a indagação, do questionamento – princípios incompatíveis com o dogmatismo religioso.

Foi São Tomaz de Aquino (1224 – 1274) quem adaptou o aristotelismo à doutrina religiosa, o que revolucionou a escolástica. De acordo com o tomismo, a fé pôde ter respaldo no raciocínio.

O tomismo revolucionou a educação da época, pois introduziu o princípio da disciplina intelectual e a noção de que por meio da razão – por consequência, do estudo – se atinge o conhecimento, a felicidade e a virtude. A partir dessa influência, os políticos passaram a pressionar a Igreja para estender a educação aos leigos pobres

Destacou-se, nesse período, a criação das Universidades de Paris, Bolonha, Salerno, Oxford, Heidelberg, Viena, que eram a primeira organização liberal da Idade Média. Iniciadas no século XIII, desenvolveram as lições, as repetições e as disputas.

Em meados do século XIV, a Europa voltou-se ao saber helenístico, dando origem ao humanismo. Ainda que de forma limitada, a liberdade de ação, pensamento e expressão atingiram seu ápice.

A escola tornou-se local de expansão do espírito e do “fazer”; a criança passou a ser vista como um ser com natureza própria. Francis Bacon (1561 – 1626), Erasmo de Roterdã (1469 – 1536) e François Rabelais (1495 – 1553) são representantes desse movimento.

Com a Reforma de Lutero (1483 – 1546), nasceu o protestantismo, ruptura célebre decisiva na educação. Tendo a Bíblia – e sua livre interpretação – como pilar, o protestantismo valorizou a alfabetização e pregou o acesso de todos ao conhecimento. Surgiu, então, um conceito de educação como sendo utilidade social.

Sobretudo, conforme cita Luzuriaga (1958), Lutero afirmava que “a educação pública destinava-se em primeiro lugar às classes superiores burguesas e, secundariamente, às classes populares às quais deveriam ser ensinados apenas os elementos imprescindíveis, entre os quais, a doutrina cristã reformada”.

No século XVII, religião e racionalismo tentavam conviver na cultura – portanto, na educação.

Destacou-se, então, Comênio (1592 – 1670), que revolucionou o ensino, lançando um novo olhar sobre a criança – sua capacidade e interesse deveriam ser respeitadas em um ensino sem severidades ou castigos corporais.

A escola que temos hoje nasceu com a hierarquização e a desigualdade econômica gerada por aqueles que se apoderaram do excedente produzido pela comunidade primitiva. A história da educação desde então, constituiu-se num prolongamento da história das desigualdades econômicas (Gadotti, 2003).

Entretanto, na transição da vida em comunidade para a vida em sociedade – sendo esta regida por leis e regulamentos escritos – a atividade humana profissionaliza-se. A educação vira ensino, o educador professor, o educando aluno, a escola se organiza e se expande, o processo de educação, enfim, se institucionaliza.

Com o surgimento do Estado – nas sociedades burguesas – o que, segundo Durkheim (apud Teixeira, 2003) “tem a função de controlar as outras instituições sociais”,

a educação se torna fundamental na orientação da produção de bens e serviços, ou seja, formação profissional para o preenchimento de funções sociais, para o trabalho.

Formalizada, institucionalizada e assumindo aspectos objetivos, a educação se une ao trabalho de maneira aparentemente indissolúvel. Como disse Durkheim (op. cit. 2003): “a ação das gerações adultas sobre as gerações jovens tem como objetivo suscitar e desenvolver certos estados físicos, morais e intelectuais reclamados pela sociedade política e pelos meios específicos a que a criança se destine”.

Com isso, a educação passa a atender a expressa divisão existente na realização do trabalho: o melhor saber ou trabalho intelectual, para os donos ou patrões e o fazer ou trabalho braçal para operários ou empregados. O sistema educacional, sob este prisma, afirma ainda mais as desigualdades sociais, funcionando como instrumento ideológico das classes dominantes e do capitalismo.

Demo (1981), confirma esta dimensão do sistema, quando menciona que a desigualdade “aparece no momento em que se estabelecem as relações de poder, de dominação, de apropriação dos bens da natureza, divisão do trabalho, com discriminação de certas atividades”.

Assim chegamos à idade contemporânea.

Entretanto, ante as duras críticas do socialismo e aos anseios das classes trabalhadoras, que o acusavam de explorador, o Estado avança rumo ao Estado dos Diretos Sociais ou do Bem-Estar Social (Welfare State), no qual assume a garantia e suprimento das necessidades sociais básicas do cidadão, como saúde, moradia, segurança, trabalho e educação.

2.2 HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO

2.2.1 ORIGEM DA AVALIAÇÃO

A avaliação da aprendizagem tem seus princípios e características no campo da Psicologia, sendo que as duas primeiras décadas do século XX foram marcadas pelo desenvolvimento de testes padronizados para medir as habilidades e aptidões dos alunos.

Avaliar vem do latim *a + valere*, que significa atribuir valor e mérito ao objeto em estudo. Portanto, avaliar é atribuir um juízo de valor sobre a propriedade de um processo para a aferição da qualidade do seu resultado, porém, a compreensão do processo de

avaliação do processo ensino/aprendizagem tem sido pautada pela lógica da mensuração, isto é, associa-se o ato de avaliar ao de “medir” os conhecimentos adquiridos pelos alunos.

A avaliação tem sido estudada desde o início do século XX, porém, segundo Caro apud Goldberg & Souza (1982), desde 1897 existem registros dos relatos de J. M. Rice sobre uma pesquisa avaliativa utilizada para estabelecer a relação entre o tempo de treinamento e o rendimento em ortografia, revelando que uma grande ênfase em exercícios não levava necessariamente a um melhor rendimento.

As duas primeiras décadas deste século, de acordo com Borba & Ferri (1997), foram marcadas pelo desenvolvimento de testes padronizados para medir as habilidades e aptidões dos alunos e influenciados, principalmente nos Estados Unidos, pelos estudos de Thorndike (1997).

Nessa época, as pesquisas avaliativas voltavam-se particularmente para a mensuração de mudanças do comportamento humano. Caro apud Goldberg & Souza (1982) aponta várias destas pesquisas realizadas nos anos 20 para medir efeitos de programas de diversas áreas sobre o comportamento das pessoas. Eram realizados experimentos relativos à produtividade e à moral dos operários, à eficácia de programas de saúde pública, à influência de programas experimentais universitários sobre a personalidade e atitudes dos alunos, etc.

Este paradigma também compreende o conhecimento como (...) construção histórica e social dinâmica que necessita de contexto para poder ser entendido e interpretado (Méndez, 2002: 32). A partir dessa compreensão, o ensino não pode ser visto como uma mera e mecânica transmissão linear de conteúdos curriculares do docente para o educando, mas um processo de construção de significados fundados nos contextos históricos em que se ensina e se aprende e, conseqüentemente, se avalia. O espaço educativo se transforma em ambiente de superação de desafios pedagógicos, o que dinamiza e significa a aprendizagem, que passa a ser compreendida como construção de conhecimentos e desenvolvimento de competências.

Reconhecer as diferentes trajetórias de vida dos educandos implica flexibilizar os objetivos, os conteúdos, as formas de ensinar e avaliar, em outras palavras, contextualizar e recriar o currículo. Zabala (1998) destaca que, para a concretização dessa flexibilidade, são importantes os seguintes questionamentos: quem são os meus alunos? Que sabem os alunos em relação ao que quero ensinar? Que experiências tiveram? O que são capazes de aprender? Quais são os seus interesses? Quais são os seus estilos de aprendizagem? Como

também é fundamental saber o que ensinar, qual a relevância social e cognitiva do ensinado para definir o que vai se tornar material a ser avaliado.

Esses questionamentos vão possibilitando uma maior aproximação e diálogo da organização pedagógica do trabalho docente com as várias trilhas de aprendizagens e estrutura curricular. Nessa linha de raciocínio, a escola tem a obrigação de oferecer aos professores as condições para que ocorra uma simetria-diálogo-comunicação entre ensino diversificado e as diferentes formas de aprender. Assim, o sentido pedagógico do ensino é garantir o espaço e os meios para viabilização das aprendizagens, como afirma Freire (2000). Só existe docência se existir discência, ou seja, o ensino de fato só se efetiva se houver a correspondência com as aprendizagens significativas dos discentes.

A avaliação formadora reguladora torna-se (...) instrumento privilegiado de uma regulação contínua das diversas intervenções e das situações didáticas (Perrenoud, 1999: 14) que possui as seguintes características: democrática, constante, contínua e diversificada, sistemática (metódica) e intencional. Democrática ao ser lugar de negociação no movimento de definição de seus objetivos, critérios, instrumentos e dinâmica. Democrática também por ser o território em que os educandos têm a oportunidade de aplicarem seus conhecimentos e apresentarem suas dúvidas, inseguranças, incertezas.

Segundo Méndez (2002), avaliação democrática significa oportunizar aos alunos e às alunas e aos professores e às professoras espaço de diálogo e participação.

Segundo Cronbach (1982), quanto mais informações se tenha sobre o objeto avaliado, mais condições de compreendê-lo e tomar os vários tipos de decisão necessários à trajetória/percurso do fazer avaliativo e do trabalho educativo docente na sua amplitude. Desta maneira, restringir a avaliação ao produto e a um instrumento é desperdiçar uma diversidade, no mínimo, de informações do processo que são úteis ao entendimento do fenômeno educativo e à tomada de decisão para as mudanças necessárias.

O resgate da multidimensionalidade dos sujeitos da educação escolar é imprescindível, haja vista que (...) a formação integral é a finalidade principal do ensino e, portanto, seu objetivo é o desenvolvimento de todas as capacidades da pessoa e não apenas a cognitiva (Zabala, 1998: 197).

A partir das idéias de Stufflebeam (1971) pode-se afirmar que a avaliação é marcada por sua natureza analítica e racional, sendo um processo sistemático, contínuo, materializado em vários momentos: planejamento das decisões; estruturação das decisões; implementação e reciclagem das decisões; havendo para cada um desses momentos,

respectivamente, uma forma específica de avaliação: (1) - avaliação do contexto; (2) - avaliação dos insumos; (3) - avaliação do processo, e, finalmente (4) - avaliação do produto (Vianna, 2000: 102-103). E, para cada forma específica de avaliar, exige-se uma diversidade de instrumentos correspondentes, inseridos numa sistemática, numa metodologia. Vale ressaltar que esse esforço de diversificar e sistematizar o processo avaliativo intenciona melhor compreender o objeto avaliado para melhorar sua qualidade e não apenas classificá-lo, ou seja, diagnosticar e intervir e não selecionar e excluir.

Segundo ainda Stufflebeam (1971), o processo avaliativo pressupõe três fases de suma importância: esboçar as questões a serem respondidas; obter informações que sejam relevantes para responder às questões propostas; proporcionar aos responsáveis pela tomada de decisões todas as informações necessárias (Vianna, 2000: 103). Essas etapas vão dando o norte metodológico da prática da avaliação, alimentando uma sistemática e uma intencionalidade, um percurso lógico e pedagógico.

É bom destacar que o fazer avaliativo é condicionado pela cultura institucional (Sacristán, 1998), assim sendo, a maneira de vivenciá-lo não depende exclusivamente da atitude solitária do professor e da professora ou de atividades isoladas dos mesmos. É imprescindível a construção de uma cultura avaliativa que rompa com a concepção autoritária, seletiva, classificatória, punitiva e terminal. A prática da avaliação pode mudar quando, principalmente, os processos avaliativos formativos reguladores tornam-se (...) regra e se integram a um dispositivo de pedagogia diferenciada (Perrenoud, 1999: 14) e são assumidos pelos profissionais da educação localizados na escola.

Vale destacar, ainda, que a avaliação formativa reguladora vai favorecer ao docente desenvolver intervenções diferenciadas, que, por sua vez, precisam vir acompanhadas de (...) meios de ensino, de organização dos horários, de organização do grupo-aula, até mesmo de transformações radicais das estruturas escolares (Perrenoud, 1999: 15). Isto é, torna-se imperativo um repensar e uma reestruturação do sistema educacional como um todo e da escola em específico, tomando como referência uma perspectiva emancipadora da educação (Silva, 2002).

É fundamental aprofundar a discussão em torno da concepção e do processo avaliativo formativo regulador em razão, principalmente, da alegação, por parte dos professores e das professoras, de que o avanço nas formas de organizar o ensino não têm tido correspondência nas práticas avaliativas, ocorrendo, portanto, uma discrepância entre inovadoras práticas educativas e as vigentes formas avaliativas. Ou seja, como diz

Hoffmann, (...) o cotidiano da escola desmente um discurso inovador de considerar a criança e o jovem a partir de suas possibilidades reais. A avaliação assume a função comparativa e classificatória (1993: 74). Perrenoud (1999) também tem a mesma opinião quando escreve que a teoria avaliativa já avançou muito, mas o fazer avaliativo no cotidiano da escola ainda traz resquícios de uma avaliação mensuradora e coercitiva.

Diante desse quadro, justifica-se a necessidade de uma maior reflexão em torno da prática educativa (Zabala, 1998), que envolve a relação pedagógica entre o planejamento do trabalho docente, a sua efetivação através do ensino e da aprendizagem, o processo avaliativo e as condições estruturais de trabalho dos profissionais da educação. Buscar compreender a coerência didático-pedagógica entre os elementos da prática educativa (planejamento, ensino/aprendizagem e avaliação) e sua interdependência com a especificidade sócio-educacional do contexto escolar poderá possibilitar ao professor e à professora refletirem sua ação para reelaborar sua postura pedagógica como um todo e, em especial, a avaliativa, cientes dos limites e possibilidades dessa reflexão.

Segundo Perrenoud, (1999) a escola conformou-se com as desigualdades de êxitos por tanto tempo quanto elas pareciam "na ordem das coisas" [assim] a escola ensinava e, se tivesse vontade e meios intelectuais, os alunos aprendiam (1999: 14).

Este paradigma está inserido em um complexo de paradigmas que seguem diversos credos teóricos e políticos, que legitimam vários projetos de sociedade e que compõem o imenso leque de tentativas de superação da crise da sociedade capitalista transformando-a, em oposição aos paradigmas que intencionam apenas aperfeiçoá-la.

Como afirma Rocha, (...) pensar a escola pela perspectiva cultural significa ver cada escola não só diferente de qualquer outra instituição como também de qualquer outra organização escolar, através de sua particular cultura (1999:28).

Nessa abordagem, (...) para assegurar a aprendizagem reflexiva de conteúdos concretos, quem aprende necessita explicar, argumentar, perguntar, deliberar, discriminar, defender suas próprias idéias e crenças e, simultaneamente, aprender a avaliar (Méndez, 2002: 32).

Esta abordagem avaliativa (...) entende que a [sua] finalidade (...) é ser um instrumento educativo que informa e faz uma valorização do processo de aprendizagem seguido pelo aluno, com o objetivo de lhe oportunizar, em todo momento, as propostas educacionais mais adequadas (Zabala, 1998: 200).

Defende Valdares e Graça, (...) a utilização repetida e exclusiva de um mesmo tipo de instrumento de avaliação não permite ver o aluno sob todos os ângulos e pode induzir no professor juízos incorretos acerca do aluno (1998: 67). Ou ainda, (...) os testes de rendimento ou os exames conhecidos como tradicionais carecem de interesse e valor formativos, porque não nos dizem nada que nos ajude a entender [os processos de aprendizagens dos educandos] (Méndez, 2002: 39).

Essa concepção avaliativa, de acordo com Hoffmann, determina (...) continuamente situação de sucesso e de fracasso escolar com base em exigência de memorização e reprodução de dados pelo aluno (1993: 74).

Segundo Perrenoud (1999), a avaliação da aprendizagem, no novo paradigma, é um processo mediador na construção do currículo e se encontra intimamente relacionada à gestão da aprendizagem dos alunos.

Para Oliveira (2003), devem representar as avaliações àqueles instrumentos imprescindíveis à verificação do aprendizado efetivamente realizado pelo aluno, ao mesmo tempo em que forneçam subsídios ao trabalho docente, direcionando o esforço empreendido no processo de ensino e aprendizagem de forma a contemplar a melhor abordagem pedagógica e o mais pertinente método didático adequado à disciplina – mas não somente -, à medida que consideram, igualmente, o contexto sócio-político no qual o grupo está inserido e as condições individuais do aluno, sempre que possível.

A avaliação é uma operação descritiva e informativa nos meios que emprega, formativa na intenção que lhe preside e independente face à classificação. De âmbito mais vasto e conteúdo mais rico, a avaliação constitui uma operação indispensável em qualquer sistema escolar.

Havendo sempre, no processo de ensino/aprendizagem, um caminho a seguir entre um ponto de partida e um ponto de chegada, naturalmente que é necessário verificar se o trajeto está a decorrer em direção à meta, se alguns pararam por não saber o caminho ou por terem enveredado por um desvio errado.

É essa informação, sobre o progresso de grupos e de cada um dos seus membros, que a avaliação tenta recolher e que é necessária a professores e alunos.

A avaliação descreve que conhecimentos, atitudes ou aptidões que os alunos adquiriram, ou seja, que objetivos do ensino já atingiram num determinado ponto de percurso e que dificuldades estão a revelar relativamente a outros.

Esta informação é necessária ao professor para procurar meios e estratégias que possam ajudar os alunos a resolver essas dificuldades e é necessária aos alunos para se aperceberem delas (não podem os alunos identificar claramente as suas próprias dificuldades num campo que desconhecem) e tentarem ultrapassá-las com a ajuda do professor e com o próprio esforço. Por isso, a avaliação tem uma intenção formativa.

A avaliação proporciona também o apoio a um processo a decorrer, contribuindo para a obtenção de produtos ou resultados de aprendizagem.

As avaliações a que o professor procede enquadram-se em três grandes tipos: avaliação diagnóstica, formativa e somativa.

A partir do início do século XX, a avaliação vem atravessando pelo menos quatro gerações, conforme Guba e Lincoln, Firme (1994). São elas: mensuração, descritiva, julgamento e negociação.

Mensuração – não distinguia avaliação e medida. Nessa fase, era preocupação dos estudiosos a elaboração de instrumentos ou testes para verificação do rendimento escolar. O papel do avaliador era, então, eminentemente técnico e, neste sentido, testes e exames eram indispensáveis na classificação de alunos para se determinar seu progresso.

Descritiva – essa geração surgiu em busca de melhor entendimento do objetivo da avaliação. Conforme os estudiosos, a geração anterior só oferecia informações sobre o aluno. Precisavam ser obtidos dados em função dos objetivos por parte dos alunos envolvidos nos programas escolares, sendo necessário descrever o que seria sucesso ou dificuldade com relação aos objetivos estabelecidos. Neste sentido o avaliador estava muito mais concentrado em descrever padrões e critérios. Foi nessa fase que surgiu o termo “avaliação educacional”.

Julgamento – a terceira geração questionava os testes padronizados e o reducionismo da noção simplista de avaliação como sinónimo de medida; tinha como preocupação maior o julgamento. Neste sentido, o avaliador assumiria o papel de juiz, incorporando, contudo, o que se havia preservado de fundamental das gerações anteriores, em termos de mensuração e descrição. Assim, o julgamento passou a ser elemento crucial do processo avaliativo, pois não só importava medir e descrever, era preciso julgar sobre o conjunto de todas as dimensões do objeto, inclusive sobre os próprios objetivos.

Negociação – nesta geração, a avaliação é um processo interativo, negociado, que se fundamenta num paradigma construtivista. Para Guba e Lincoln apud Firme (1994) é uma forma responsiva de focar e um modo construtivista de fazer. A avaliação é

responsiva porque, diferentemente das alternativas anteriores que partem inicialmente de variáveis, objetivos, tipos de decisão e outros, ela se situa e desenvolve a partir de preocupações, proposições ou controvérsias em relação ao objetivo da avaliação, seja ele um programa, projeto, curso ou outro foco de atenção. Ela é construtivista em substituição ao modelo científico, que tem caracterizado, de um modo geral, as avaliações mais prestigiadas neste século.

Neste sentido, Souza (1993) diz que a finalidade da avaliação, de acordo com a quarta geração, é fornecer, sobre o processo pedagógico, informações que permitam aos agentes escolares decidir sobre as intervenções e redirecionamentos que se fizerem necessários em face do projeto educativo, definido coletivamente, e comprometido com a garantia da aprendizagem do aluno. Converte-se, então, em um instrumento referencial e de apoio às definições de natureza pedagógica, administrativa e estrutural, que se concretiza por meio de relações partilhadas e cooperativas.

As funções da avaliação são: de diagnóstico, de verificação e de apreciação.

Função diagnóstica - A primeira abordagem, de acordo com Miras e Solé (1996, p. 381), contemplada pela avaliação diagnóstica (ou inicial), é a que proporciona informações acerca das capacidades do aluno antes de iniciar um processo de ensino/aprendizagem, ou ainda, segundo Bloom, Hastings e Madaus (1975), busca a determinação da presença ou ausência de habilidades e pré-requisitos, bem como a identificação das causas de repetidas dificuldades na aprendizagem.

A avaliação diagnóstica pretende averiguar a posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas, no sentido de obviar as dificuldades futuras e, em certos casos, de resolver situações presentes.

Função formativa - A segunda função é a avaliação formativa que, conforme Haydt (1995, p. 17), permite constatar se os alunos estão, de fato, atingindo os objetivos pretendidos, verificando a compatibilidade entre tais objetivos e os resultados efetivamente alcançados durante o desenvolvimento das atividades propostas. Representa o principal meio através do qual o estudante passa a conhecer seus erros e acertos, assim, maior estímulo para um estudo sistemático dos conteúdos.

Outro aspecto destacado pela autora é o da orientação fornecida por este tipo de avaliação, tanto ao estudo do aluno como ao trabalho do professor, principalmente através de mecanismos de feedback.

Estes mecanismos permitem que o professor detecte e identifique deficiências na forma de ensinar, possibilitando reformulações no seu trabalho didático, visando aperfeiçoá-lo. Para Bloom, Hastings e Madaus (1975), a avaliação formativa visa informar o professor e o aluno sobre o rendimento da aprendizagem no decorrer das atividades escolares e a localização das deficiências na organização do ensino para possibilitar correção e recuperação.

A avaliação formativa pretende determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldades e de lhes dar solução.

Função somativa – Tem como objetivo, segundo Miras e Solé (1996, p. 378) determinar o grau de domínio do aluno em uma área de aprendizagem, o que permite outorgar uma qualificação que, por sua vez, pode ser utilizada como um sinal de credibilidade da aprendizagem realizada. Pode ser chamada também de função creditativa. Também tem o propósito de classificar os alunos ao final de um período de aprendizagem, de acordo com os níveis de aproveitamento.

A avaliação somativa pretende ajuizar do progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já colhidos por avaliações do tipo formativa e obter indicadores que permitem aperfeiçoar o processo de ensino. Corresponde a um balanço final, a uma visão de conjunto relativamente a um todo sobre o qual, até aí, só haviam sido feitos juízos parcelares.

Na visão de Miras e Solé (1996, p. 375), os objetivos da avaliação são traçados em torno de duas possibilidades: emissão de “um juízo sobre uma pessoa, um fenômeno, uma situação ou um objeto, em função de distintos critérios”, e “obtenção de informações úteis para tomar alguma decisão”.

Segundo Bloom, Hastings e Madaus (1975), a avaliação pode ser considerada como um método de adquirir e processar evidências necessárias para melhorar o ensino e a aprendizagem, incluindo uma grande variedade de evidências que vão além do exame usual de ‘papel e lápis’.

Gadotti (1990) diz que a avaliação é essencial à educação, inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão, sobre a ação.

Entende-se que a avaliação não pode morrer. Ela se faz necessária para que possamos refletir, questionar e transformar nossas ações.

A forma como se avalia, segundo Luckesi (2002), é crucial para a concretização do projeto educacional.

Isto é corroborado por Benvenuto (2002), ao dizer que a avaliação deve estar comprometida com a escola e esta deverá contribuir no processo de construção do caráter, da consciência e da cidadania, passando pela produção do conhecimento, fazendo com que o aluno compreenda o mundo em que vive, para usufruir dele, mas sobretudo que esteja preparado para transformá-lo.

O processo de conquista do conhecimento pelo aluno ainda não está refletido na avaliação. Para Wachowicz & Romanowski (2002), embora historicamente a questão tenha evoluído muito, pois trabalha a realidade, a prática mais comum na maioria das instituições de ensino ainda é um registro em forma de nota, procedimento este que não tem as condições necessárias para revelar o processo de aprendizagem, tratando-se apenas de uma contabilização dos resultados.

Neste sentido, Perrenoud (1993) afirma que mudar a avaliação significa provavelmente mudar a escola. Automaticamente, mudar a prática da avaliação nos leva a alterar práticas habituais, criando inseguranças e angústias e este é um obstáculo que não pode ser negado pois envolverá toda a comunidade escolar.

2.3 TENDÊNCIAS SOCIAIS E A ESCOLA

Atualmente, percebe-se nas escolas, a influência persistente das tendências tradicionais - escolanovista e tecnicista - permeando a ação dos professores no ensino-aprendizagem.

Tantas décadas se passaram e elas permanecem fortes em muitos estabelecimentos de ensino, norteando a prática de grande parte dos professores.

Em um artigo publicado em 1981, Saviani descreveu com muita propriedade certas confusões que se emaranham na cabeça de professores [...]. Ele escreveu:

"Os professores têm na cabeça o movimento e os princípios da escola nova. A realidade, porém, não oferece aos professores condições para instaurar a escola nova, porque a realidade em que atuam é tradicional [...]. A essa contradição se acrescenta uma outra [...], o professor se vê pressionado pela pedagogia oficial que prega a racionalidade e a produtividade do sistema e do seu trabalho, isto é, ênfase nos meios (tecnicismo) [...]" (Libâneo, 1989, p. 20).

Ao analisar as tendências pedagógicas que influenciaram e continuam influenciando o ensino-aprendizagem, teremos condições de escolher qual a prática educativa mais adequada como caminho a seguir neste novo milênio.

Para compreendermos e assumirmos melhor as nossas responsabilidades como professores, é importante saber suas relações com a educação escolar e com o processo histórico-social. A partir dessas noções poderemos nos reconhecer na construção histórica, esclarecendo como estamos atuando e como queremos construir essa nossa história (Fusari e Ferraz, 1992, p. 20-21).

A educação escolar distingue-se de outras práticas educativas, como as que acontecem nas famílias, por exemplo, por constituir-se, segundo Viana (2005), em “ação intencional, planejada, sistemática e continuada, por um período contínuo e extenso de tempo”.

Instrumento ideológico das classes dominantes, a educação formal, segundo Lima (1976) “... era (até agora) tarefa relativamente simples: bastava descobrir as necessidades da máquina social e depois recrutar e formar o pessoal que a elas correspondesse”.

partindo do pressuposto de que o professor necessita conhecer as tendências que influenciaram o ensino e a aprendizagem ao longo da história, para poder entender a situação do contexto atual e refletir sobre sua atuação pedagógica com o objetivo de otimizá-la e dominar os conhecimentos históricos relacionados com a ação transformadora desse ensino na atualidade tem-se a necessidade de relacioná-las

A tendência tradicional é marcada pela concepção do homem em sua essência. Sua finalidade de vida é dar expressão à sua própria natureza. A pedagogia tradicional preocupa-se com a universalização do conhecimento. O treino intensivo, a repetição e a memorização são as formas pelas quais o professor, elemento principal desse processo, transmite o acervo de informações aos seus alunos. Estes são agentes passivos aos quais não é permitida nenhuma forma de manifestação. Os conteúdos são verdades absolutas, dissociadas da vivência dos alunos e de sua realidade social. Tal tendência reforça nos educadores ainda mais a dicotomia entre a teoria e a prática e, mais do que isto, por valorizar a prática em detrimento da teoria. De certa forma, a teoria foi e tem sido vista como um mal necessário.

Os métodos baseiam-se tanto na exposição verbal como na demonstração dos conteúdos, que são apresentados de forma linear e numa progressão lógica, sem levar em consideração as características próprias dos alunos, muitas vezes encarados como adultos em miniatura. O professor é detentor do saber e deve avaliar o seu aluno através de provas escritas, orais, exercícios e trabalhos de casa. Esse tipo de avaliação geralmente vem

regado de um esforço negativo, com ameaças, punições e até mesmo redução de notas em função do comportamento do aluno durante as aulas.

Apresenta-se uma necessidade clara de transformação das tendências pedagógicas tradicionalistas, ainda hoje tão comuns no cotidiano escolar, em práticas dialógicas entre professor e alunos; entre o saber e o fazer.

Como bem explica o mestre Paulo Freire:

A dialogicidade não nega a validade dos momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve” (Freire, 1996).

Porém, para se engajar nessa mudança, cabe ao professor o desafio de transformar sua prática, de modo a garantir um espaço de interação em que haja a possibilidade de participação e troca entre os alunos.

Nesse sentido, como ensina Freire (1996):

...o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.

Confirmando a dimensão dialógica da educação, Lopes (2005) comenta que é na interação com os sujeitos mais experientes de sua comunidade que o indivíduo constrói seus conhecimentos e sua afetividade. (...) Na interação com os outros sujeitos, por meio de influências recíprocas que vão se estabelecendo, cada sujeito constrói o seu conhecimento do mundo e o conhecimento de si mesmo como sujeito histórico.

A concepção tecnicista de educação ainda vigora em muitas de nossas escolas. Com muitos anos de atraso, os sistemas de ensino, insistem em preparar para o mercado trabalhadores que, ao concluírem a escolarização, poderão estar ultrapassados em sua formação.

Numa educação tecnicista, professor e aluno ocupam papéis secundários, executando funções em um processo elaborado por, de acordo com Libâneo (1990), “especialistas e espectadores frente à verdade científica. Ao professor cabe administrar as condições de transmissão da matéria e transmiti-la. O aluno é receptor passivo”.

A aplicação da pedagogia tecnicista (planejamento, livros didáticos programados, procedimentos de avaliação, etc.) não configura uma postura tecnicista do professor; antes,

o exercício profissional do professor continua mais para uma postura eclética em torno de princípios pedagógicos assentados nas pedagogias tradicional e renovada (Luckesi, 1993, p. 63).

Assim, o também chamado “conteudismo”, com toda a sua ausência de significância lógica, tem contribuído para o fracasso escolar que, segundo Lopes (2005), é “gerado pelos altos índices de repetência e evasão (...) mostrando-se tão presente na ação docente, que não pode ser ignorada pela didática, nem ser considerada apenas um problema entre os demais que a escola tende a apresentar”.

A escola deveria ser produtiva, racional, organizada e formar indivíduos capazes de se engajar rápida e eficientemente no mercado de trabalho. (...) Para tanto, à imagem da empresa, a escola deveria apresentar uma produtividade eficiente e eficaz.

É claro que os treinamentos de educadores nos anos 70 refletiram, e muito, esta tendência que valorizava fundamentalmente os meios, as tecnologias e os procedimentos de ensino - apresentados sempre como "neutros", "eficientes" e "eficazes". E isto teve conseqüências negativas na educação escolar brasileira que perduram até o presente momento.

A grande síntese avaliativa fica na própria fala dos educadores, após o término dos treinamentos e volta à rotina da escola: "o curso foi muito bom, mas sabe, né, na prática a coisa é muito diferente e pouco se consegue aplicar daquilo que se aprendeu". Ou também, "a teoria é muito bonita, mas na prática a coisa é bem diferente.

Com a inovação e a modernização dos meios, passando para segundo plano os próprios conteúdos do ensino, a influência do "escolanovismo" nos treinamentos, principalmente o que chegou às escolas públicas, acabou reforçando muito a noção de que atividades, métodos e técnicas resolveriam a improdutividade da escola, deixando mesmo o conteúdo - aprendizagem da cultura universal - em segundo plano. As mudanças desejadas nos treinamentos acabaram manifestando-se assim: uma prática mais para o tradicional, acompanhada por um discurso novo, onde a "liberdade" da escola nova triunfa em relação ao "autoritarismo" da escola tradicional.

As transformações existentes no âmbito educacional visa trazer ao conhecimento dos educadores e educandos várias tendências como a renovada que para Libâneo, essa tendência manifesta-se por meio de duas versões:

" renovada progressista ou programática, que tem em Anísio Teixeira seu principal expoente;

" renovada não-diretiva, com Carl Roger como elemento de destaque, o qual enfatiza também a igualdade e o sentimento de cultura como desenvolvimento de aptidões individuais.

Na concepção renovada progressista, cabe à escola adequar as necessidades do indivíduo ao meio social em que está inserido, tornando-se mais próxima da vida. Já a concepção renovada não-diretiva relega à escola o papel de formar atitudes e, para isso, esta deve estar mais preocupada com os aspectos psicológicos do que com os aspectos pedagógicos ou sociais.

A pedagogia renovada é conhecida também como Pedagogia Nova, Escolanovismo ou ainda Escola Nova. A necessidade de democratizar a sociedade fez com que o movimento da Escola Nova acontecesse paralelamente à pedagogia tradicional, buscando reformas educacionais urgentes, emergindo da própria população a necessidade de uma consciência nacional.

"Por educação nova entendemos a corrente que trata de mudar o rumo da educação tradicional, intelectualista e livresca, dando-lhe sentido vivo e ativo. Por isso se deu também a esse movimento o nome de `escola ativa`" (Luzuriaga, 1980, p. 227).

A Escola Nova tem seus objetivos concentrados no aluno. Os educadores que adotam essa concepção acreditam em uma sociedade mais justa e igualitária, na qual caberia à educação adaptar os estudantes ao seu ambiente social.

"Do ponto de vista da Escola Nova, os conhecimentos já obtidos pela ciência e acumulados pela humanidade não precisariam ser transmitidos aos alunos, pois acreditava-se que, passando por esses métodos, eles seriam naturalmente encontrados e organizados" (Fusari e Ferraz, 1992, p. 28).

Enquanto as elites se apropriam do saber universal nas escolas particulares de boa qualidade, reproduzindo, assim, as contradições inerentes e necessárias ao capitalismo. É evidente que houve um saldo positivo, na medida em que ocorreu, de certa forma, um avanço da consciência ingênua dos educadores para uma concepção mais crítica da educação escolar; e o mais positivo, e que a história tem comprovado, foi a superação deste pessimismo crítico imobilista em relação ao desenvolvimento da escola, como um espaço contraditório, onde se pode e se deve atuar de forma competente e comprometida politicamente, com os interesses da maioria, dando origem ao que pode ser denominado de 'realismo crítico'.

"O educador, ao propiciar a relação do educando com os conteúdos do ensino, deverá fazê-lo de forma dinâmica e sempre que possível relacionar a experiência do aluno com os conteúdos trabalhados, tentando, sistematicamente, evidenciar a importância de uma sólida formação escolar como instrumento para a sua prática cotidiana. Desta forma, a atuação do educador deverá ser coerente, articulada e intencional, de forma a propiciar a crítica ao social, bem como uma educação escolar viva, na vida social concreta."

"Daí a necessidade fundamental do educador conhecer muito bem os conteúdos que ensina, sabê-los criticamente em relação ao social concreto e saber transformá-los em algo que produza mudanças no indivíduo, no próprio processo de aquisição desse saber."

A tendência liberal sustenta a idéia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais [...]. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difundida a idéia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições (Libâneo, 1989, P. 21-22).

No que tange à elaboração de uma pedagogia liberal, é oportuno abrir um breve espaço para algumas considerações sobre o pensamento liberal burguês (século XVIII).

O pensamento liberal burguês do século XVIII tem como expoente principal Rousseau (1712-1778). Na sua visão, a educação começa pelo desenvolvimento das sensações e dos pensamentos, da valorização da espontaneidade e das experiências.

A tendência progressista apresenta-se por meio das tendências libertadora, libertária e a crítico-social dos conteúdos. Nessas concepções, a escola deve ser vista como o ambiente onde acontecem [...] conflitos, interesses sociais contraditórios, lutas de poder, e no qual é possível criar-se um discurso crítico capaz de desvelar esta realidade, seus condicionamentos sócio-econômicos e as condições necessárias à sua superação.

A tendência progressista é resultado da inquietação de muitos educadores que, a partir da década de 60, manifestam suas angústias em relação ao rumo que vem tomando a educação. Suas discussões e questionamentos dirigem-se à educação, com ênfase na escola pública, no que diz respeito à real contribuição desta para a sociedade.

Essas discussões têm contribuído para mobilizar novas propostas pedagógicas que apontam para uma educação conscientizadora do povo e para um redimensionamento histórico do trabalho escolar público, democrático e de toda a população (Fusari e Ferraz, 1992, p. 40).

Segundo Libâneo, o termo progressista é tomado emprestado de Snyders e utilizado nesses estudos para "designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação".

A tendência progressista libertadora tem sua origem ligada diretamente com o método de alfabetização de Paulo Freire. Nessa concepção, o homem é considerado um ser situado num mundo material, concreto, econômico, social e ideologicamente determinado. Sendo assim, resta-lhe transformar essa situação. A busca do conhecimento é imprescindível, é uma atividade inseparável da prática social e não deve se basear no acúmulo de informações mas, sim, numa reelaboração mental que deve surgir em forma de ação sobre o mundo social.

Assim, a escola deve ser valorizada como instrumento de luta das camadas populares, propiciando o acesso ao saber historicamente acumulado pela humanidade, porém reavaliando a realidade social na qual o aluno está inserido.

A pedagogia progressista libertária valoriza a experiência de autogestão, autonomia e não-diretividade. Pode-se dizer que a pedagogia libertária tem em comum com a pedagogia libertadora "a valorização da experiência vivida como base da relação educativa e a idéia de autogestão pedagógica" (Luckesi, 1993, p. 64). Nessa concepção, a idéia de conhecimento não é a investigação cognitiva do real mas, sim, a descoberta de respostas relacionadas às exigências da vida social. Essa tendência acredita na liberdade total; por isso dá mais importância ao processo de aprendizagem grupal do que aos conteúdos de ensino.

Pode-se afirmar que a pedagogia libertária "abrange quase todas as tendências anti-autoritárias em educação, como a psicanalítica, a anarquista, a dos sociólogos e também a dos professores progressistas" (Libâneo, 1989, p. 39). Em resumo, o professor assume a função de conselheiro e, muitas vezes, também a de instrutor-monitor.

Tem-se a pedagogia progressista "crítico-social dos conteúdos", tendência também é conhecida por pedagogia histórico-crítica. Surgiu no início da década de 80 e difere das duas progressistas anteriores pela ênfase que dá aos conteúdos, confrontando-os com a realidade social. Sua tarefa principal centra-se na difusão dos conteúdos, que não são abstratos, mas concretos. A ênfase dada ao conteúdo provoca polêmica por parte de alguns educadores preocupados com tais questões.

Nesse sentido, cabe ao professor escolher conteúdos mais significativos para o aluno, os quais passam a contribuir na sua formação profissional. Tudo isso visando à

inserção do aluno no contexto social. Na realidade, não basta que os conteúdos sejam bem ensinados, é preciso que tenham significação humana e social.

Exercita-se, assim, durante o período de escolarização, a democracia, elemento crucial na manutenção das relações sociais, hoje em crise.

As práticas democráticas devem ser o alicerce no qual se fundamenta todo o processo educacional e o preparo para a vida em sociedade; desenvolvem no sujeito atitudes de solidariedade, ética e o senso de justiça.

Segundo Gadotti (2003), vivemos em tempos de ressignificações, de profundas mudanças, de contestações de toda ordem, de crise da Ciência e da Sociedade Moderna. Época marcada pela transitoriedade, pela busca de novos sentidos e novas práticas que sejam mais próximas da contingência histórica da condição humana. Realidade em que a voz uníssona da modernidade cede lugar à pluralidade cultural, étnica, política, científica da transição paradigmática, da pós-modernidade. Paisagem de contradições, de avanços da tecnociência e da disseminação da violência social e econômica; de refinamento da produção de riqueza e aprofundamento e alargamento da miséria; do mapeamento do DNA e proliferação de doenças anacrônicas como dengue, malária, cólera, etc.

Respiramos a intensa e paradoxal atmosfera das inovações constantes que seguem vários caminhos, reconstruindo-os. Esse atual cenário polissêmico e assimétrico se reconstrói permanentemente, produzindo novas exigências, desejos, utopias, projetos, exigindo também novos e diversos sujeitos que atuem ativamente e criticamente na composição da luminosa e turva teia social (Gadotti, 2003).

Conseqüentemente, configuram-se metamorfoses nos espaços formadores dos indivíduos, tornando-se mais complexos. É bom ressaltar que tais mudanças processam-se em percursos diversos, as forças políticas constitutivas da sociedade se embatem ferozmente para ditar os ritmos e os rumos das transformações. A escola/educação, sendo um dos locus responsável pelo desenvolvimento da humanidade nos sujeitos e sua preparação para socializar-se com e no meio social, vem sofrendo um processo tenso de reformulações estruturais e de sentido. A dinâmica de ressignificação ocorre fundamentalmente na sua função de formar cidadãos que atendam aos múltiplos projetos sociais que pairam sobre nossas cabeças.

É nesse palco que se intensifica a discussão acerca da avaliação do ensino e da aprendizagem. Discussão esta que se insere no debate mais amplo da crise do paradigma educacional centrado no ensino, no qual a escola apenas se responsabiliza por ensinar de

forma linear e uniforme, ficando à sorte dos alunos e das alunas aprenderem. Este paradigma vai sendo superado e substituído pelo paradigma das aprendizagens significativas. Isto ocorre em um movimento de ressignificação do processo de ensino e de aprendizagem, ao considerar que os estudantes possuem a potencialidade de aprender - princípio da educabilidade - e o que os diferencia são seus percursos de aprendizagens, que são condicionados por suas histórias de vida e pela diversidade sociocultural das escolas.

2.4 MARCOS LEGAIS

A educação designa um conjunto de práticas mediante as quais o grupo social promove o crescimento dos seus membros.

A finalidade da educação escolar é a de promover certos aspectos do crescimento pessoal considerados importantes no marco da cultura do grupo, inclusive por meio de uma ajuda específica (Coll, 2001).

Sendo a educação uma necessidade para todos, sem distinção de raça, credo, classe social ou gênero, para que a totalidade da população seja efetivamente atendida são necessárias ações diversas e de diferentes instituições no sentido da mobilização político-social e na ressignificação dos conteúdos curriculares, para que os mesmos possam fomentar o desenvolvimento de novas mentalidades e mobilizar todos os atores envolvidos numa proposta reflexiva sobre as ações educativas e seus resultados (avaliação). Na realidade a instituição escolar deveria ser um equipamento determinante, com condições de indicar e estabelecer o modelo socioeconômico ao invés de ser definida por ele.

Na verdade, o modelo de sociedade, de desenvolvimento adotado, concentrador de renda, segregacionista, baseado no acúmulo de capital das elites, acabou por influenciar o modelo de ensino e de educação do país. E a educação não tem conseguido influenciar a sociedade como um todo no sentido de transformá-la, pois está condicionada a manter o “status quo”. Nesse contexto, os planos de educação foram vários e diversas as iniciativas colocadas à prova como resultado de esforços de educadores como Francisco Campos, Anísio Teixeira e Darci Ribeiro. No entanto, as políticas implementadas por sucessivos governos, em diferentes esferas de poder, não conseguiram romper com o paradigma da sociedade que vem se reproduzindo ao longo das décadas.

Pode-se constatar que nenhuma reforma ou lei conseguiu alcançar totalmente os verdadeiros fins e objetivos da educação. Esses objetivos transformam-se dinamicamente,

sobretudo nos dias atuais, mediante as significativas mudanças que estão acontecendo no mundo contemporâneo e que caracterizam esta sociedade do conhecimento e da informação que determina novas demandas para o sistema educacional e pressiona a educação a assumir novos papéis.

Pensar a educação como no Art. 1º da Constituição que diz abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, já que se diz ser a educação no Art. 2º, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, vendo por uma ótica histórico-cultural, no Brasil, nas últimas décadas, está fortemente marcado pela compreensão da ligação da educação com a política e da conseqüente importância da educação das camadas populares como um dos caminhos para a criação de uma nova hegemonia, ligada aos seus interesses (Revista Santa Catarina, 1998, p. 10).

A educação se relaciona dialeticamente com a sociedade, podendo constituir-se em um importante instrumento no processo de transformação da mesma. Sua principal função é elevar o nível de consciência do educando a respeito da realidade que o cerca, a fim de torná-lo capaz para atuar no sentido de buscar sua emancipação econômica, política, social e cultural.

A nova LDB 9394/96 se caracteriza por ser genérica e estabelece diretrizes gerais, carrega a marca de garantir a centralização política e a descentralização administrativa e financeira. Para tanto, traz como inovação a avaliação do rendimento escolar que está assegurado no art. 9º, VI e VIII (9394/96). E nos arts. 8º, 9º, 10º e 11º define a incumbência dos sistemas, sendo que estabelece à União o papel de coordenador, articulador da política nacional, enquanto que compete ao Estado assegurar o ensino fundamental, tal ensino está engajado no Art. 3º e 4º da LDB e Art. 206 da Constituição Federal, onde o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralidade de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;

- V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII – valorização do profissional da educação escolar;
- VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX – garantia de padrão de qualidade;
- X – valorização da experiência extra-escolar;
- XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

- I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que e ele não tiveram acesso na idade própria;
- VIII – atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.
- IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Educação para Todos, Plano Decenal, Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, para a educação superior, para educação infantil, educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica, avaliação do SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica , Exame Nacional de Cursos (Provão), ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio, descentralização, FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério , Lei da Autonomia Universitária, novos parâmetros para as IES, são medidas que objetivam adequar o Brasil à nova ordem, bases para a reforma educativa que tem na avaliação a chave-mestra que abre caminho para todas as políticas: de formação, de financiamento, de descentralização e gestão de recursos.

No desenvolvimento e na implementação das políticas educacionais neoliberais, a qualidade da educação, assumida como bandeira pelos diferentes setores governamentais e empresariais, adquire importância estratégica, como condição para o aprimoramento do processo de acumulação de riquezas e aprofundamento do capitalismo.

Essas evidências levantam questionamentos sobre as possíveis intenções implícitas do projeto, quais sejam de apenas "reproduzir", "treinar", sem que se amplie a capacidade

de reflexão e de produção de novos conhecimentos elaborados coletivamente, numa perspectiva crítica.

Essa breve ilustração pretendeu demonstrar que o caráter do projeto educacional do governo está muito distanciado daquele que os setores progressistas defenderam como diretriz para a elaboração da LDB e também do Plano Nacional de Educação, cujo teor resultou bastante distinto daquele encaminhado pelo MEC para o Congresso Nacional.

Esse conjunto de conhecimentos, na perspectiva de se implementar um Plano Nacional de Educação, deveria centrar-se nos eixos da interdisciplinaridade e da indissociabilidade entre os três níveis de ensino, no debate com as Secretarias de Educação dos estados e municípios, onde os artigos abaixo demonstram.

Art. 8º. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º. Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2º. Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.

Art. 9º. A União incumbir-se-á de:

- I – elaborar o Plano Nacional de educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;
- II – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios;
- III – prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;
- IV – estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;
- V – coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;
- VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino’;

§ 1º. Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei.

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:

I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

A partir do projeto de LDB e do Plano Nacional de Educação, concebidos pelo Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública, conforme o conhecimento teórico e o debate político realizado durante a última década.

Desse modo, o conceito de gestão democrática compreende a redefinição da estrutura de poder, desde o nível macro do Ministério da Educação na sua forma de organização e funcionamento, até o nível micro de cada escola. As ações do MEC deveriam estar adequadas às deliberações de um Fórum Nacional de Educação que pudesse definir, a partir de amplo debate nacional, as diretrizes político-pedagógicas, as prioridades educacionais, a garantia de recursos para todos os níveis de ensino considerados como um todo, e as formas de avaliação dos mesmos, com a participação de diversos setores sociais.

Saviani (1997) afirma que as questões relativas à concepção dos conteúdos e de metodologia de ensino, principalmente no âmbito do Ensino Fundamental e Médio, devem estar compreendidas como parte do processo de socialização dos conhecimentos científicos. Nesse sentido, Fóruns Interdisciplinares com professores e especialistas de todos os níveis de ensino deveriam funcionar para produzir propostas curriculares que

poderiam ser analisadas e normatizadas pelo Conselho Nacional de Educação, no qual deveriam estar representadas, majoritariamente, as categorias profissionais responsáveis pela execução das propostas curriculares.

Embora não vejamos a determinação implícita nesses artigos cumprida na totalidade do universo do ensino público, há nela, um dos pontos positivos trazidos pela LDB em vigor, pois, apresentam a intenção de que a responsabilidade do ensino seja compartilhada por toda a comunidade escolar, entendendo-se aí, diretoria, equipe administrativa, corpos docente e discente e, inclusive, pais e responsáveis dos alunos, bem como a comunidade onde a escola está inserida, como estabelece os:

Art. 12 – Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

VI. articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII. informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Art. 13 – Os docentes incumbir-se-ão de:

I. participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II. elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

VI. colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade."

Ao assegurar a participação dos profissionais da educação (leia-se diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico, professores, enfim os profissionais que atuam no processo educacional) na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, a LDB retira da instituição de ensino o peso de ter que se adaptar a projetos instituídos por tecnocratas, ou mesmo profissionais da educação, que na maioria das vezes nem sequer conhecem a escola e o contexto onde está inserida.

Mais do que isso, a Lei 9.394/96 permite que a escola ganhe em agilidade, flexibilidade e eficiência ao tornar-se artífice do seu processo de ensino-aprendizagem, ao ter que diagnosticar suas necessidades e deficiências, e a partir delas, traçar objetivos, desenvolver metas e criar estratégias, de maneira conjunta, que visem alcançar a qualidade do ensino que se propõe.

Ao estabelecer e assegurar uma ponte entre a escola e a comunidade, através do instrumento democrático que é o conselho escolar, a LDB/96, permite benefícios não só

pedagógicos, mas afetivos, emocionais e psíquicos aos educandos, ao unirem a família ao mundo escolar, por serem esses dois espaços os de maiores proporções em suas vidas, vinculando-os, e aos próprios alunos, como responsáveis pelo ambiente onde se realiza a construção formal do saber.

2.5 AVALIAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Vários educadores notáveis e com formação diversa voltam sua atenção para o processo de avaliação educacional.

Observa-se, entretanto, que os estudos realizados ainda se detêm, prioritariamente, no “não deve ser” ao invés do “ser melhor” da avaliação (Etges, 1986; Guimarães, 1987; Luckesi, 1987; Mediano, 1987). Reconhecendo-a a serviço ao autoritarismo e do direito de cátedra do professor, desde os primórdios da educação, os estudiosos em avaliação importam-se, sobretudo, em estabelecer críticas e paralelismos entre ação avaliativa e diferentes manifestações pedagógicas, deixando, entretanto, de apontar perspectivas palpáveis ao educador que deseja exercer a avaliação em benefício da educação.

Temos de desvendar contradições e equívocos teóricos dessa prática, construindo um “ressignificado” para a avaliação e desmistificando-a de fantasmas de um passado ainda muito vago.

A prática avaliativa do professor reproduz e assim, revela fortemente suas vivências como estudante e como educador, expressam princípios e metodologias de uma avaliação estática e frenadora, de caráter classificatório e fundamentalmente sentencivo.

Uma professora definiu avaliação como “conjunto de sentenças irrevogáveis de juízes inflexíveis sobre réus, em sua maioria, culpados”. Definição essa acrescida do personagem de outra professora: “São Pedro: o que decide quem entra (ou não) no céu”. A avaliação, hoje, é um fenômeno indefinido, uma razão de controvérsias, entre alunos e professores.

A avaliação é essencial à educação. “Educar é fazer ato de sujeito, é problematizar o mundo em que vivemos para superar as contradições, comprometendo-se com esse mundo para recriá-lo constantemente”(Gadotti, 1984).

É necessário, isso sim, oportunizar-lhe a tomada de consciência sobre a contradição existente entre a ação de educar e a concepção de avaliação como resultado e como julgamento. É a partir da análise de situações vividas pelos professores no seu cotidiano,

através da expressão e manifestação de suas dúvidas e anseios, que poderemos avaliá-los a reconduzir suas ações e compreendê-las numa outra perspectiva. E é, também, através de uma ação consensual nas escolas e universidades, que poderemos influenciar no sentido de revisão do significado das exigências burocráticas do sistema de ensino.

A avaliação é a reflexão transformadora em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento, passo a passo, do educador, na sua trajetória de construção do conhecimento. Um processo interativo, através do qual educandos e educador lembre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação.

Martins (1980), diz que “o que deveria estar presente no paradigma de avaliação do aluno e do professor, como indivíduos humanos, é que a essência do relacionamento fosse sempre um encontro em que ambos os participantes se modificassem”. Todavia, a avaliação, compreendida como julgamento, considera apenas as modificações que se “produzem” de um lado – o do aluno.

Exercendo-se a avaliação como uma função classificatória e burocrática, persegue-se um princípio claro de descontinuidade, de segmentação, de parcelarização do conhecimento.

Impedem que professores e alunos estabeleçam uma relação de interação a partir da reflexão conjunta, do questionamento, sobre as hipóteses formuladas pelo educando em sua descoberta do mundo. Resulta daí, da mesma forma, uma relação de antagonismo (professor e aluno).

Ambos perdem nesse momento e descaracterizam a avaliação de seu significado básico de investigação e dinamização do processo de conhecimento.

A avaliação, na perspectiva de construção do conhecimento, parte de duas premissas básicas: confiança na possibilidade de os educandos construírem suas próprias verdades e valorização de suas manifestações e interesses.

Uma nova perspectiva de avaliação exige do educador uma concepção de criança, de jovem e adulto, como sujeitos do seu próprio desenvolvimento, inseridos no contexto de sua realidade social e política. Seres autônomos intelectuais e moralmente (com capacidade e liberdade de tomar suas próprias decisões), críticos e criativos (inventivos, descobridores, observadores) e participativos (agindo com cooperação e reciprocidade).

Avaliar é dinamizar oportunidades e ação-reflexão, num acompanhamento permanente do professor, que incitará o aluno a novas questões a partir de respostas formuladas.

A avaliação deixa de ser um momento terminal do processo educativo (como hoje é concebida) para se transformar na busca incessante de compreensão das dificuldades do educando e na dinamização de novas oportunidades de conhecimento (Piaget, 1977).

A ação avaliativa abrange justamente a compreensão do processo de cognição.

Não há começo nem limites nem fim absolutos no processo de construção do conhecimento, segundo Chiarottino (1988).

Hoje a avaliação configuram-se duas direções (não ambivalentes). Na primeira, análise dos princípios inerentes a uma proposta construtivista de educação (partindo da teoria psicogenética de Jean Piaget), coerente com uma pedagogia libertadora, conscientizadora das diferenças sociais e culturais. Na medida em que a ação avaliativa exerce uma função dialógica e interativa, ela promove os seres moral e intelectualmente, tornando-os críticos e participantes, inseridos no seu contexto social e político.

A segunda direção é no sentido das contribuições a essa perspectiva de avaliação da teoria das medidas reverenciadas a critério (Vianna, 1980).

É necessário desestabilizar práticas rotineiras e automatizadas a partir de uma tomada de consciência coletiva sobre o significado dessa prática. E esse é um desafio que se tem a enfrentar! O maior dentre os desafios é ampliar-se o universo dos educadores preocupados com o “fenômeno avaliação”, estender-se à discussão do interior das escolas a toda a sociedade, pois, considerando-se que o mito é decorrente de sua história, temos o compromisso de construir outra história para as futuras gerações, descaracterizada da feição autoritária que ainda a reveste, em busca de uma ação libertadora.

Infelizmente, as práticas rotineiras da avaliação, a superficialidade teórica no tratamento dessas questões e as críticas de subjetividade possível inerente ao próprio processo, provocaram, na maioria das escolas, o retorno ao uso das notas nos sistemas de classificação do estudante.

Avaliação configura-se gradativamente mais problemático na educação à medida que se amplia a contradição entre o discurso e a prática dos educadores.

Compreender e reconduzir a avaliação numa perspectiva construtivista e libertadora exige, uma ação consensual nas escolas e universidades no sentido de revisão do

significado político das exigências burocráticas dos sistemas municipais, estaduais e federal de educação.

A avaliação, na escola, vem sendo considerada um ato penoso de julgamento de resultados. Essa concepção, consciente ou inconsciente, transformou-se e sedimentou-se numa prática coletiva angustiante, embora exercida pela maioria.

Perecem conceber a ação avaliativa como um procedimento que se resume a um momento definido do processo educativo, ocorrido a intervalos estabelecidos e exigidos burocraticamente. Ou seja, reduzem a avaliação a uma prática de registros de resultados acerca do desempenho do aluno em um determinado período do ano letivo.

A prática avaliativa concebida como julgamento de resultados predeterminados baseia-se na autoridade e respeito unilaterais – do professor.

As suposições dos professores transformam-se rapidamente em conclusões sem que reflitam sobre elas.

A avaliação é o processo destinado a verificar o grau em que mudanças comportamentais estão ocorrendo (...) A avaliação deve julgar o comportamento dos alunos, pois o que se pretende em educação é justamente modificar tais comportamentos (Tyler, 1949:106).

Como revelar, na escola, essa influência de Tyler?

Observa-se uma prática avaliativa que compreende, no início do processo, o estabelecimento de objetivos pelo professor (na maioria das vezes relacionados estreitamente a itens de conteúdo programático) e, a determinados intervalos, a verificação, através de testes, do alcance desses objetivos pelos alunos. Quando inserida no cotidiano, a ação avaliativa restringe-se à correção de tarefas diárias dos alunos e registro dos resultados. Assim, quando se discute avaliação, discutem-se, de fato, instrumentos de verificação e critérios de análise de desempenho final.

A avaliação, nessa perspectiva, deverá encaminhar-se a um processo dialógico e cooperativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos no ato próprio da avaliação.

Muitos educadores jogam com expressões relacionadas à avaliação com displicente imprecisão e seria prudente para os educadores trocarem entre si significados de terminologias antes de se envolverem em discursos prolongados (Popham, 1977, p. 13).

Estabelecem-se notas e conceitos através de métodos impressionistas ou por comparação. Aspectos atitudinais e tarefas dissertativas são arbitrariamente pontuadas (Lindeman, 1972).

O procedimento comparativo em avaliação deve ser igualmente analisado no que se refere à influência possível da teoria das medidas referenciadas à norma, amplamente divulgada nos cursos de formação de professores. Em contraposição, surge, a partir dos anos 70, a teoria das medidas referenciadas a critério que pode contribuir para a perspectiva construtivista da avaliação (Lindeman, 1972; Popham, 1977; Vianna, 1989).

Alguns documentos referentes à avaliação, elaborados por órgãos oficiais e orientadores dos regimentos, contêm inúmeras distorções e confusões teóricas. Reforçam, ao mesmo tempo, o caráter burocrático e mensurável da prática avaliativa, coerente à visão capitalista liberal de suas propostas pedagógicas.

A qualificação é absolutamente indispensável e muito menos essencial à avaliação.

Conceber e nomear o “fazer testes”, o “dar notas”, por avaliação é uma atitude simplista e ingênua! Significa reduzir o processo avaliativo, de acompanhamento e ação com base na reflexão. Avaliar é “movimento”, é ação e reflexão.

Ser educador hoje em dia implica interrogar-se sobre o significado dos erros, para poder repensar uma didática científica (Vergnand, 1988: 44).

A ação avaliativa de acompanhamento e reflexão necessita de consistência metodológica.

Mediação refere-se ao que está ou acontece no meio, ou entre duas ou mais coisas separadas no tempo e/ou no espaço. (...) O movimento se realiza por mediações que fazem a passagem de um nível a outro, de uma coisa a outra, de uma parte a outra, dentro daquela realidade (Mello, 1985. p.24-25).

Se transferirmos essas considerações para a ação de avaliar, poderemos vislumbrá-la nessa perspectiva, ou seja, a ação avaliativa, enquanto mediação, se faria presente, justamente, no interstício entre uma etapa de construção de conhecimento do aluno e a etapa possível de produção, por ele, de um saber enriquecido, complementado.

Não se trata de considerar a avaliação como uma fórmula mágica, ou seja, de se imaginar a possibilidade de uma ação avaliativa mediadora por si só, impulsionadora de saltos mecânicos de um nível de conhecimento a outro.

Pelo contrário, há de se considerar as relações concretas que se travam entre os elementos da ação educativa em nome da avaliação, e buscar uma consciência coletiva do

significado desse processo. Para analisarmos a perspectiva da avaliação como uma ação mediadora, de fato, é preciso partir da negação da prática atual quanto ao seu caráter de terminalidade, de obstrução, de constatação de erros e acertos.

Da pré-escola à universidade, crianças e jovens são constantemente sentenciados por seus comportamentos e tarefas. Formal e informalmente, cada vez que a criança brinca, fala, responde ou faz tarefas, está sendo observada e julgada por seus professores. A isto, denomina-se “Avaliação”. Até mesmo a compreensão de avaliação como acompanhamento do processo deve ser analisada em termos das limitações que se evidenciam na prática.

Fazer é compreender em ação uma dada situação em grau suficiente para atingir os fins propostas, e compreender é conseguir dominar, em pensamento, as mesmas situações até poder rever os problemas por ela levantados, em relação ao porquê e ao como das ligações constatadas e, por outro lado, utilizadas na ação (Piaget, 1978: 176).

Se a ação avaliativa deve partir do fazer da criança, do jovem, essa ação intenciona, principalmente, a compreensão cada vez maior dos fenômenos e dos objetos. Caberia, pois, observar é se o educador é consciente da provocação necessária ao processo de compreender. Mais especificamente, uma ação avaliativa mediadora envolveria um complexo de processos educativos (que se desenvolveriam a partir da análise das hipóteses formuladas pelo educando, de suas ações e manifestações) visando essencialmente ao entendimento. Tais processos mediadores objetivariam encorajar e orientar os alunos à produção de um saber qualitativamente superior, pelo aprofundamento às questões propostas, pela oportunização de novas vivências, leituras ou quaisquer procedimentos enriquecedores ao tema em estudo.

A avaliação assume a função comparativa e classificatória, negando as relações dinâmicas necessárias à construção do conhecimento e solidificando lacunas de aprendizagem.

É preciso analisar, em profundidade, o sentido da correção de trabalhos pelos professores. Percebe-se, sem dúvida, o atrelamento da ação corretiva à avaliação classificatória e sentenciosa. Em outras palavras, corrige-se para das notas e, nesta correção, sucedem-se às interrogações, as reprimendas em vermelho, as apreciações e orientações genéricas ao estudante.

Encoraja-se o aluno a analisar situações do ponto de vista do outro e diferenciadas das suas. Se a oportunidade dessa reflexão não for oferecida ao aluno, ele limitar-se-á a

repetir e imitar respostas, sem criticá-las, passivamente. E a passividade intelectual não permite a formação de personalidades autônomas.

A dinâmica da avaliação efetiva-se, justamente, a partir da análise das respostas do educando frente às situações desafiadoras nas diferentes áreas de conhecimento. Suas perguntas e respostas, suas manifestações, representam tentativas de apropriar-se das múltiplas relações entre os fenômenos que vivencia.

Um ambiente livre de tensões e limitações favorece as tentativas de conquista do saber.

É preciso alertar sobre a possibilidade de a ação avaliativa, enquanto mediação, contribuir para a superação de quaisquer posicionamentos radicais que reforcem as relações de poder no ambiente escolar.

Os contrários opõem-se e se impregnam mutuamente. Assim cada um deles é condição para que exista o outro e, no seu movimento, cada um se converte no outro (Cury, 1985: 33).

A valorização das respostas dos alunos pode acontecer justamente ao transformarmos suas alternativas de solução em outras perguntas, ou ao considera-las como argumentos dignos e importantes para discussão. A confiança mútua entre educador e educando quanto às possibilidades de reorganização conjunta do saber pode transformar o ato avaliativo em um momento prazeroso de descoberta e troca de conhecimento.

O objetivo do desafio que se enfrenta, quanto a uma perspectiva mediadora da avaliação, é principalmente, a tomada de consciência coletiva dos educadores sobre sua prática, desvelando-lhe princípios coercitivos e direcionado a ação avaliativa para o caminho das relações dinâmicas e dialógicas em educação.

Reconhecer as diferentes trajetórias de vida dos educandos implica flexibilizar os objetivos, os conteúdos, as formas de ensinar e avaliar, em outras palavras, contextualizar e recriar o currículo. Zabala (1998:199) destaca que, para a concretização dessa flexibilidade, são importantes os seguintes questionamentos: "... quem são os meus alunos? Que sabem os alunos em relação ao que quero ensinar? Que experiências tiveram? O que são capazes de aprender? Quais são os seus interesses? Quais são os seus estilos de aprendizagem? .

Como também é fundamental saber o que ensinar, qual a relevância social e cognitiva do ensinado para definir o que vai se tornar material a ser avaliado.

Esses questionamentos vão possibilitando uma maior aproximação e diálogo da organização pedagógica do trabalho docente com as várias trilhas de aprendizagens e estrutura curricular. Nessa linha de raciocínio, a escola tem a obrigação de oferecer ao professor e à professora as condições para que ocorra uma simetria-diálogo-comunicação entre ensino diversificado e as diferentes formas de aprender. Assim, o sentido pedagógico do ensino é garantir o espaço e os meios para viabilização das aprendizagens, como afirma Freire (2000). Só existe docência se existir discência, ou seja, o ensino de fato só se efetiva se houver a correspondência com as aprendizagens significativas dos discentes.

Aqui, a avaliação possui a tarefa de se centrar na (...) forma de como o aluno aprende, sem descuidar da qualidade do que aprende (Méndez, 2002: 19) para orientar o docente a ajustar seu fazer didático de maneira que produza desafios que se transformem em aprendizagens para os aprendentes. Ou seja, (...) a maneira como o sujeito aprende [passa a ser] mais importante que aquilo que aprende, porque facilita a aprendizagem e capacita o sujeito para continuar aprendendo permanentemente. Conscientes do modo como o sujeito aprende [o professor e a professora] descubrem a forma de ajudá-lo (Ibid: 39).

A avaliação formadora reguladora torna-se (...) instrumento privilegiado de uma regulação contínua das diversas intervenções e das situações didáticas (Perrenoud, 1999: 14) que possui as seguintes características: democrática, constante, contínua e diversificada, sistemática (metódica) e intencional. Democrática ao ser lugar de negociação no movimento de definição de seus objetivos, critérios, instrumentos e dinâmica. Democrática também por ser o território em que os educandos têm a oportunidade de aplicarem seus conhecimentos e apresentarem suas dúvidas, inseguranças, incertezas.

Segundo Méndez (2002), avaliação democrática significa oportunizar aos alunos e às alunas e aos professores e às professoras espaço de diálogo e participação.

Segundo Cronbach (1982), quanto mais informações se tenha sobre o objeto avaliado, mais condições de compreendê-lo e tomar os vários tipos de decisão necessários à trajetória/percurso do fazer avaliativo e do trabalho educativo docente na sua amplitude. Desta maneira, restringir a avaliação ao produto e a um instrumento é desperdiçar uma diversidade, no mínimo, de informações do processo que são úteis ao entendimento do fenômeno educativo e à tomada de decisão para as mudanças necessárias.

O resgate da multidimensionalidade dos sujeitos da educação escolar é imprescindível, haja vista que (...) a formação integral é a finalidade principal do ensino e,

portanto, seu objetivo é o desenvolvimento de todas as capacidades da pessoa e não apenas a cognitiva (Zabala, 1998: 197).

2.5.1 AVALIAÇÃO

Em termos precisos, deve-se entender que avaliação com intenção formativa não é o mesmo que medir, nem qualificar e nem sequer corrigir; avaliar tampouco é classificar, examinar, aplicar testes. Paradoxalmente, a avaliação tem haver com atividades de qualificação, medição, correção, classificação, certificação, exame, aplicação de prova, mas não se confunde com elas.

Méndez (1993a) afirma:

No âmbito educativo, a avaliação deve ser entendida como atividades crítica de aprendizagem, porque se assume que a avaliação é aprendizagem no sentido que de por meio dela adquirimos conhecimento. A avaliação é uma excelente oportunidade para que quem aprende ponha em prática seus conhecimentos e sinta a necessidade de defender suas idéias, suas razões, seus saberes. Também deve ser o momento no qual, além das aquisições, aflorem as dúvidas, as inseguranças, o desconhecimento, se realmente há intenção de superá-los.

A avaliação dá ao professor informações sobre o seu ensino, permitindo-lhe identificar onde seu trabalho deixou de dar resultados esperados, como e onde os estudantes tiveram dificuldade, permitindo que falhas possam ser reparadas, além de obter dados sobre o rendimento dos alunos, traduzindo em linguagem significativa para os interessados. A postura do professor em relação aos resultados da avaliação depende das suas concepções pedagógicas.

A avaliação deve estar continuamente a serviço da prática, para melhorá-la, e a serviço dos que dela participam e dela se beneficiam. A avaliação que não forma e da qual os que dela participam não aprendem deve ser descartada nos níveis básicos de formação. Ela mesma deve ser recurso de formação e oportunidade de aprendizagem.

A função da avaliação é em geral polarizada em dois extremos. Em um deles estão os seus defensores que a consideram instrumento essencial na manutenção e aprimoramento do sistema educacional. No outro estão os que consideram instrumento de coerção e controle exercido por professores, escolas e sistemas educacionais que representam o poder. È necessário relembrar que a avaliação tem como uma das funções

obter e interpretar dados sobre o aprendizado de seus estudantes e informar famílias, escola, a sociedade e os próprios alunos.

A avaliação deve ser um serviço transparente em todo o seu trajeto, no qual seja garantida a publicidade e o conhecimentos dos critérios que serão aplicados (Méndez, 1993).

Antes de definir como vai ser feita a avaliação, é preciso definir o que se almeja com a educação escolar ou quais os objetivos da escola para um determinado grupo de alunos. Se o que a escola pretende é desenvolver sujeitos autônomos, críticos, criativos, que aprendam a raciocinar, discutir, argumentar, examinar criticamente os dados disponíveis, justificar suas escolhas, então é isso que se deve avaliar. Ela terá de levar em conta a realidade dos sujeitos envolvidos na ação pedagógica. Considerar que cada grupo é formado por indivíduos com histórias pessoais, sociais, familiares, culturais, educacionais muito variadas.

A avaliação deverá ser voltada para a obtenção de resultados positivos, valorizando o êxito, corrigindo as falhas, acentuando as conquistas, reforçando os acertos. Deverá ajudar o professor a identificar o que funcionou bem e o que é necessário melhorar; quais os principais ganhos e as maiores dificuldades e o que é preciso fazer para superar as falhas e manter os ganhos.

A avaliação não pode circunscrever á aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos, e sim se voltar também para o ensino e para as práticas de sala de aula, envolvendo todos os agentes escolares; alunos, professores, equipe escolar e pais.

No processo de conhecimento podem ser identificadas três grandes correntes na explicação da gênese do conhecimento: empirista, inatista e interacionista. No empirismo o conhecimento é algo que existe fora do sujeito; a realidade está fora do indivíduo, localiza-se no ambiente, no meio. No inatista o conhecimento é um processo interno do sujeito; o real é algo que o sujeito descobre como sendo esse real; cujo papel deixa de ser receptivo para se tornar ativo, centro do processo. No interacionista não há primado do sujeito nem do objeto, mais o conhecimento decorre de um processo de interação constante do sujeito com ambiente.

Uma proposta de rompimento com a concepção de avaliação que pune e exclui o aluno em direção à concepção de progresso e desenvolvimento da aprendizagem tem feito parte das mudanças implementadas nas escolas brasileiras nos últimos anos e está entre as inovações pela nova LDB. Os critérios que deverão ser observados em verificação do

rendimento escolar aponta para tal inovação e se encontram assim explicitados na nova legislação:

- A avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno;
- Possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- Possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- Aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- Obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo.

As propostas de mudanças somente deixam de se constituir em intenções, quando os envolvidos no cotidiano das escolas se convencem da importância de realizá-las, compreendem porque as estão realizando, recebem orientação e dispõem dos meios para concretizá-las. É preciso valorizar as diferenças étnicas, culturais e religiosas, seu currículo, seu projeto pedagógico e suas formas de trabalho e modo de organização.

O professor necessita deslocar o seu foco de preocupação: das provas e notas para sua atuação na sala de aula, ou seja, o professor precisa aceitar a idéia de avaliar o seu ensino, pois é o elemento organizador da relação pedagógica. É preciso que se supere o isolamento profissional já cristalizado nas escolas, que é fruto da organização centralizadora e individualista do trabalho pedagógico.

A melhor alternativa, o melhor recurso parece ser o próprio professor, que poderá fazer uso de traços fundamentais, como sua sensibilidade, flexibilidade e capacidade de observação para acompanhar e apreciar o desenvolvimento de cada aluno.

Para assegurar a aprendizagem reflexiva de conteúdos concretos, quem aprende necessita explicar, argumentar, perguntar, deliberar, discriminar, defender suas próprias idéias e crenças e, simultaneamente, aprender a avaliar. A chave do entendimento reside na qualidade das tarefas de aprendizagem, mediatizada pela qualidade das relações e das interações que ocorrem em sala de aula, entre os alunos e entre os alunos e o professor, com alguns conteúdos de aprendizagem selecionados por seu valor educativo e por sua potencialidade formativa.

Assim, toda avaliação que o professor faz do rendimento acadêmica em alguma curricular concreta, em qualquer conteúdo escolar, reflete a concepção do conhecimento e do rendimento de quem avalia mais que o valor que o tal conteúdo possui em si.

É freqüente fazer coincidir provas objetivas, ou qualquer outro tipo de teste, para tomar decisões que transcendem demasiadamente as possibilidades de conhecimento que esses recursos oferecem.

Como destaca Perrenoud (1990, p. 105), também é freqüente ler ou falar de:

Valores morais, atitudes, disposições gerais – sentido da responsabilidade, faculdade de discernimento, independência de juízo, respeito aos demais, espírito de solidariedade e cooperação, desejo de aprender ou formar-se – enquanto a escola passa a maior parte ensinando os saberes acadêmicos.

A função nuclear da avaliação é ajudar o aluno a aprender e ao professor, ensinar. (Perrenoud, 1999), determinando também quanto e em que nível os objetivos estão sendo atingidos. Para isso é necessário o uso de instrumentos e procedimentos de avaliação adequados. (Libâneo, 1994, p.204).

O valor da avaliação encontra-se no fato do aluno poder tomar conhecimento de seus avanços e dificuldades. Cabe ao professor desafiar-lo a superar as dificuldades e continuar progredindo na construção dos conhecimentos. (Luckesi, 1999)

Nem tudo o que é ensinado deve transformar-se automaticamente em objeto de avaliação; nem tudo o que é aprendido é avaliável, nem o é no mesmo sentido, nem tem o mesmo valor.

A avaliação, como expressão, é sentida e vivida como um processo permanentemente presente em todos os aspectos da vida escolar.

A avaliação é entendida como atividade crítica de aprendizagem, é parte integral e dinâmica da educação, pois visa tanto à aquisição quanto à produção e reprodução do conhecimento. De qualquer modo, é conveniente levar em conta a natureza conservadora da avaliação.

A avaliação é, essencialmente, uma atividade prática que visa à formação integral das pessoas que participam dos processos educativos. Por conseguinte, é sobretudo uma questão ética, não só uma questão acadêmica, de técnica, de saber. Conseqüentemente, na avaliação não se trata tanto ou tão-somente de ser objetivos, mas também de ser justos.

Além disso, a avaliação educativa tem haver com questões mais primárias e vitais, aderidas a contextos concretos e a assuntos relacionados com pessoas determinadas.

As práticas de sala de aula, não só reduzidas à manipulação do manejo artesão do imediato, mas também em seu sentido mais amplo de inter-relação – seja de trabalho, seja de debate, seja de esclarecimento ou explicação conceitual, seja de tarefas propriamente de

aprendizagem, seja de encontros entre sujeitos que se dedicam a aprender –, possibilitam e potencializam a aproximação ao objeto de conhecimento.

O universo da avaliação escolar é simbólico e instituído pela cultura da mensuração, legitimado pela linguagem jurídica dos regimentos escolares, que legalmente instituídos, funcionam como uma vasta rede e envolvem totalmente a escola. (Lüdke; André, M. 1986).

Essa situação leva a revisar os papéis que os sujeitos tradicionalmente desempenham no processo educativo. Se a aprendizagem realmente depende atividade e da responsabilidade de quem aprende, é necessário redefinir o papel de quem ensina. Se o aluno deixa de ser um simples receptor do saber transmitido é porque o professor também deixará de ser transmissor do saber ilustrado. Ambos se encontram agora construindo o saber que será significativo porquanto se fixa na compreensão intersubjetiva que medeia o sujeito disposto a conhecer e o objeto de conhecimento.

Méndez (2000, p. 185 ss.) afirma:

A avaliação torna-se um ponto da colocação em prática do conhecimento no desenvolvimento do docente em seu exercício profissional. Em cada atividade de avaliação, é saber posto em jogo como conhecimento (formação científica básica) e o saber fazer como projeção prática (formação didática) para tomar decisões justas e agir inteligentemente a favor de quem aprende.

Nessa perspectiva, avaliar é conhecer, é contrastar, é dialogar, é indagar, é argumentar, é deliberar, é raciocinar, é aprender. Em termos gerais, realmente comprometido com a racionalidade prática e crítica, quem avalia quer conhecer, valorizar, ponderar, discriminar, discernir, contrastar o valor de uma ação humana, de uma atividade, de um processo, de um resultado. Avaliar é construir o conhecimento por vias heurísticas de descobrimento. Quem avalia com intenção formativa quer conhecer a qualidade dos processos e dos resultados.

Na avaliação das aprendizagens, percebe-se tradicionalmente uma tendência em avaliar sempre com a intenção de corrigir, penalizar, sancionar, qualificar. Precisamos recuperar o sentido positivo da avaliação educativa e deparamo-nos com ela tomando-a como uma atividade que convida a continuar aprendendo. Precisamos acercar-nos dela com uma atitude construtiva e torná-la sempre, e em todos os casos, um modo de aprendizagem, uma parte da aprendizagem. “Avaliamos enquanto aprendemos; aprendemos enquanto avaliamos”.

Quando a avaliação e a aprendizagem ocorre simultaneamente, quem é avaliado produz, cria, discrimina, imagina, analisa, duvida, necessita contrastar, erra e corrige, elabora respostas, formula perguntar quando surge as dúvidas, pede ajuda, busca em outras fontes, avalia. Ou seja, põe em prática o conhecimento e a sua capacidade de argumentar. Age de modo consciente e responsável sobre a sua aprendizagem.

Demonstra Piéron (1963) em seus estudos que a avaliação acaba sendo um exercício instrumental do qual são tiradas algumas conclusões que não correspondem ao valor nem ao propósito de instrumento. As interpretações que podem ser feitas acerca dos resultados carecem de qualquer base contrastável.

No entender de Luckesi (1999, p.43) “para não ser autoritária e conservadora, a avaliação tem a tarefa de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento da identificação de novos rumos”. Na página 44, coloca o autor “a avaliação deverá verificar a aprendizagem não só a partir dos *mínimos possíveis*, mas a partir dos *mínimos necessários*”. Enfatiza também a importância dos critérios, pois a avaliação não poderá ser praticada sob dados inventados pelo professor, apesar da definição desses critérios não serem fixos e imutáveis, modificando-se de acordo com a necessidade de alunos e professores.

Modificar a forma de avaliar implica na reformulação do processo didático-pedagógico, deslocando também a idéia da avaliação do ensino para a avaliação da aprendizagem.

Saviani, (2000, p.41), afirma que o caminho do conhecimento “É perguntar dentro da cotidianidade do aluno e na sua cultura; mais que ensinar e aprender um conhecimento, é preciso concretizá-lo no cotidiano, questionando, respondendo, avaliando, num trabalho desenvolvido por grupos e indivíduos que constroem o seu mundo e o fazem por si mesmos”.

Pode-se afirmar que a avaliação tem assumido, e já há muito tempo, uma função seletiva, uma função de exclusão daqueles que costumam ser rotulados “menos capazes, com problemas familiares, com problemas de aprendizagem, sem vontade de estudar, sem assistência familiar” e muitos outros termos parecidos.

Precisamos conceber e praticar a avaliação como outra forma de aprender, de ter acesso ao conhecimento, e como uma oportunidade a mais de aprender e de continuar aprendendo.

Avaliamos para conhecer, não para qualificar. Não é verdade que a atividade de avaliar siga-se, inevitavelmente, a qualificar, nem tampouco responde a uma lógica natural.

A forma como a avaliação é realizada, inspirada na racionalidade prática e crítica, pressupõe o posicionamento ideológico a favor da educação entendida como processo de desenvolvimento das pessoas.

O tempo de aula – transformado em tempo de aprendizagem facilitado, estimulado, ajudado, orientado pelo ensino – deve converter-se em uma oportunidade simultânea de avaliação. Não devem ser atividade distintas se, com elas, queremos a apropriação do saber e a emancipação de dar acesso à cultura e à ciência. Apenas por esse caminho podemos fazer do processo de ensino e de aprendizagem um único processo interativo e solidário de colaboração.

O valor da avaliação não está no instrumento em si, mas no uso que se faça dele. Mais que um instrumento, importa o tipo de conhecimento que põe à prova, tipo de perguntas que se formula, tipo de qualidade (mental ou prática) que se exige e as respostas que se espera obter conforme o conteúdo das perguntas ou problemas que são formulados. A entrevista é técnica básica da avaliação que persegue a formação do aluno a partir da própria perspectiva dos participantes, que inclui, é claro, o professor e o aluno.

Do ponto de vista crítico, a avaliação deve ser uma oportunidade real de demonstrar o que os alunos aprendem, o que sabem e o que podem fazer aplicando o conhecimento adquirido e o seu próprio. Nesse âmbito conceitual, é muito importante a qualidade da informação fornecida pela correção dos trabalhos e das tarefas de aprendizagem para quem está aprendendo. Não é o caso de aprovar ou reprovar – na intenção formativa, não é essa a questão.

Kamii (1979, p. 55) afirma que formular perguntas que estimulem a inteligência e que coloquem à prova o conhecimento é a essência da arte do ensino, que repousa, em compreender quando formular uma boa pergunta que estimule o estudante a avançar até os níveis mais altos do pensamento e quando abster-se de fazer perguntas.

O ensino e a aprendizagem serão exercidos, neste contexto como prática reflexiva compartilhada, na qual todos acabam aprendendo, em uma relação de mútuo benefício. Eles respondem atividades distintas dentro de um mesmo processo. Como destaca Elliott (1990, p.230): “A diferença consiste no enfoque: enquanto avaliação dos alunos devem centrar-se na qualidade de sua aprendizagem da matéria que se trate, a avaliação dos

professores deve centrar-se na qualidade de sua aprendizagem sobre o ensino dessa matéria”.

Apel (1993, p.56) destaca:

No momento de corrigir e de qualificar, não se preocupe com a média das notas, quando valorizar um trabalho, seja do tipo que for. Cuide mais especificamente do valor da resposta de cada um, das explicações e dos argumentos. Poderá comprovar que a média imaginária não tem um alcance maior que o da mera ficção, que ficam para a convenção, que não compromete, mas que tampouco resolve nem esclarece nada.

2.6 AFETIVIDADE NO ENSINO E APRENDIZAGEM

As atividades naturais e espontâneas de uma criança são seus primeiros recursos de interação com o mundo, portanto, seus primeiros recursos de aprendizagem. Com o tempo, o próprio meio social passará a exigir outras aprendizagens, a aquisição de outros recursos para responder às exigências culturais, devendo-se levar em conta suas características motoras, afetivas e cognitivas.

A aprendizagem, portanto, é um processo contínuo, em aberto, uma vez que a criança, ao relacionar-se com o meio humano e físico, estará sempre aprendendo.

Mahoney (2004), afirma que a aprendizagem é, além dos automatismos naturais, mais um recurso de que a criança dispõe para responder às exigências de adaptação ao meio humano e físico que a rodeia e constituir-se como indivíduo.

A presença do outro ser humano nesse processo de aprendizagem é fundamental. A atração que a criança sente pelas pessoas que a rodeiam é uma das mais precoces e das mais poderosas (Wallon, 1995, p.161). Tal atração é movida pela necessidade de estar com o outro para se humanizar – aprender é transformar-se na relação com o outro.

A Afetividade, nesse processo, é um dos principais elementos do desenvolvimento humano. Segundo Wallon (1995), as emoções dependem da organização dos espaços para se manifestarem. Daí a importância dada à motricidade – ela ganha caráter pedagógico tanto pela qualidade do gesto e do movimento quanto por sua representação. A organização dinâmica da consciência aplica-se ao afeto e ao intelecto, uma vez que os processos pelos quais o afeto e o intelecto se desenvolvem estão inteiramente enraizados em suas inter-relações e influências mútuas (Wertsch apud Wallon, 1990, p.65). Na aprendizagem, levando em conta predominâncias e direções diversas, sempre estão envolvidos quatro conjuntos funcionais - motor, afetivo, cognitivo, pessoal – funcionando em conjunto, ora

voltados para dentro (a constituição de si), ora voltados para fora (conhecimento do mundo).

A teoria de Wallon, portanto, tem seu foco na relação da criança com o seu meio, uma relação recíproca, em que se complementam fatores orgânicos e socioculturais – relação em constante transformação, fundamental para a constituição da pessoa.

Mahoney (2004), afirma que cada atividade da criança resulta da integração pela pessoa do cognitivo com o afetivo e o motor.

O conjunto afetivo, ao entrelaçar-se com o motor e com o cognitivo, oportuniza à criança a construção de valores que nortearão decisões ao longo da vida. O afetivo e o intelectual, por sua vez, se unem à medida que cada idéia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento da realidade ao qual se refere – daí a importância de se considerar o contexto no qual a criança está inserida, já que ela vai construindo a imagem que faz de si com base no que vê e no que ouve dos adultos que a rodeiam. Seu desenvolvimento, conseqüentemente, se constitui no encontro, no entrelaçamento de suas condições orgânicas e de suas condições de experiência cotidiana, em uma dada sociedade, cultura e época.

Coll (1999) afirma que nenhum conhecimento é construído pela pessoa sozinha, mas sim em parceria com as outras, que são mediadoras.

Para Vygotsky (1989), o funcionamento psicológico é fundamental nas relações sociais do indivíduo com o mundo, desenvolvendo, assim, um processo histórico, levando-o a transformar-se de biológico em sócio-histórico, resultando num processo de reconstrução permanente. Na abordagem vygotskiana, a mediação é essencial na construção do conhecimento; daí a importância da intermediação com as pessoas.

Vygotsky (1989), tem como um de seus pressupostos básicos a idéia de que o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro social. A cultura passa a ser parte da natureza humana num processo histórico que, no desenvolver da espécie e do indivíduo, forma o funcionamento psicológico do homem. Tais preposições revelam a dupla natureza do ser humano, que só se desenvolve no interior de um grupo cultural.

A mediação é, dentro da teoria vygotskiana, um conceito-chave – qualquer relação do indivíduo com o mundo é realizada através de instrumentos que podem transformar o meio, e da linguagem, que traz consigo conceitos consolidados da cultura onde está inserido. O ensino, portanto, deve se antecipar ao que o aluno ainda não sabe nem é capaz de aprender sozinho, porque, na relação entre aprendizado e desenvolvimento, o primeiro

vem antes. E aí que entra a Zona de Desenvolvimento Proximal – caminho entre o que a criança consegue fazer sozinha e o que ela está perto de fazer sozinha. Tal conceito enfatiza a importância da afetividade, uma vez que permite a representação da criança em suas potencialidades, bem como a valorização do que ela produz a partir do apoio que recebe do outro. O impacto de uma aprendizagem depende dessas relações e do contexto onde ocorrem.

Saber identificar essas capacidades e trabalhar o percurso de cada aluno entre elas são habilidades de que o professor necessita. O importante é apresentar às crianças formas de pensamento, não sem antes detectar que condições elas tem de absorvê-las (Oliveira, 1992).

A partir daí é que são elaborados critérios para avaliar as habilidades que os alunos já possuem e as que eles poderão adquirir, pois, para Vygotsky, a formação se dá numa relação dialética entre o sujeito e a sociedade ao seu redor – o homem modifica o ambiente e o ambiente modifica o homem, ou seja, é a interação que cada pessoa estabelece com determinado ambiente, constituindo uma experiência realmente significativa.

Oliveira (1992), atenta para o fato de que Vygotsky questionava a divisão entre as dimensões cognitiva e afetiva do funcionamento psicológico – ele mencionou que “um dos principais defeitos da Psicologia tradicional é a separação entre aspectos intelectuais, de um lado, e os volitivos e afetivos do outro” (Vygotsky, 1989). Para ele, o pensamento se origina na motivação, que inclui necessidades, inclinações, interesses, impulso, afeto e emoção – daí a ênfase dada por ele ao fato de que “uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo-volitiva”.

A dimensão afetiva também ocupa lugar central na teoria walloniana, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento. Dantas (1992), afirma que, para Wallon, a atividade emocional é complexa e paradoxal, sendo simultaneamente social e biológica em sua natureza; realiza a transição entre o estado orgânico do ser e sua etapa cognitiva, racional, que só pode ser atingida através da mediação cultural, isto é, social.

A emoção está diretamente ligada à eficácia do funcionamento cognitivo – a educação da emoção deve ser incluída entre os propósitos da ação pedagógica (Dantas, 1992). A afetividade, nesta perspectiva, torna-se uma das fases do desenvolvimento. O ser humano é um ser afetivo; portanto, afetividade e inteligência não se separam; embora haja

diferenciação entre elas, não se pode negar a reciprocidade existente, de forma que as aquisições de cada uma repercutem sobre a outra permanentemente.

A partir daí, a própria história da construção do indivíduo passa a ser constituída por etapas afetivas e cognitivas – não paralelas, mas integradas. Dantas (1992), afirma que a afetividade depende de conquistas realizadas no plano da inteligência, e vice-versa.

O ser humano pode desenvolver seus processos psicológicos superiores – sua aptidão cognitiva, mas evolutivamente, tais processos psicológicos aparecem sempre em primeiro lugar, no plano das relações interpessoais, e, em consequência, sofrem a mediação dos padrões culturais dominantes (Oliveira apud Vygotsky, 2003).

Tortella (1996), afirma que o educador, como profissional que atua diretamente com a criança, deve reconhecer sua responsabilidade e a importância de conhecer as etapas do desenvolvimento infantil e suas características, para melhor criar situações que visem à reflexão e resolução de problemas cognitivos, morais ou sociais.

2.7 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

O projeto político-pedagógico tem sido objetivo de estudos para professores, pesquisadores e instituições educacionais em nível nacional, estadual e municipal, em busca da melhoria da qualidade de ensino.

O presente estudo tem a intenção de refletir acerca da construção do projeto político-pedagógico, entendido como a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo.

A escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos. Nessa perspectiva, é fundamental que ela assuma suas responsabilidades, sem esperar que as esferas administrativas superiores tomem essa iniciativa, mas que lhe dêem as condições necessárias para levá-la adiante. Para tanto, é importante que se fortaleçam as relações entre escola e sistema de ensino.

Nesse sentido, entendemos que nosso projeto pedagógico insere-se no vislumbrar desse vir-a-ser, na construção de uma prática pedagógica que surja de uma reflexão da sociedade que temos, para a partir dela, projetarmos a sociedade que queremos.

Para Gadotti (2001), a palavra projeto vem do verbo projetar, lançar-se para frente, dando sempre a idéia de movimento, de mudança. A sua origem etimológica, como explica Veiga (2001, p. 12), vem confirmar essa forma de entender o termo projeto que "vem do

latim *projectu*, particípio passado do verbo *projecere*, que significa lançar para diante". Na definição de Méndez (1998) o projeto representa o laço entre presente e futuro, sendo ele a marca da passagem do presente para o futuro. Para Fagundes (1999), o projeto é uma atividade natural e intencional que o ser humano utiliza para procurar solucionar problemas e construir conhecimentos. Méndez (op cit) afirma que, no mundo contemporâneo, o projeto é a mola do dinamismo, se tomando em instrumento indispensável de ação e transformação.

Boutinet (2002), em seu estudo sobre a antropologia do projeto, explica que o termo projeto teve seu reconhecimento no final XVII e a primeira tentativa de formalização de um projeto foi através da criação arquitetônica, com o sentido semelhante ao que nele se reconhece atualmente, apesar da marca do pensamento medieval "no qual o presente pretende ser a reatualização de um passado considerado como jamais decorrido" (p. 34).

Na tentativa de uma síntese, pode-se dizer que a palavra projeto faz referência a idéia de frentes um projetar, lançar para, a ação intencional e sistemática, onde estio presentes: a utopia concreta/confiança, a ruptura/continuidade e o instituinte/instituído.

Segundo Gadotti (2001, p. 18):

Todo projeto supõe ruptura com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma estabilidade em função de promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.

A princípio, podemos argumentar que toda ação humana é intencional. Ao contrário do mundo natural, a sociedade é resultado da ação do homem, no sentido de transformar a natureza, adaptando-a às suas necessidades. A sociedade, a história humana são processos; daí podemos afirmar que, a sociedade é dinâmica. E mais, é com base na realidade presente que, intencionalmente, podemos projetar a construção da realidade futura.

O projeto estabelece um rumo, uma direção, um sentido explícito, com o compromisso definido coletivamente e se constitui em um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade. Objetiva eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e burocratizado que permeia as

relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentados da divisão do trabalho, que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.

O projeto político pedagógico busca assim, a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade, o que significa resgatar a sua escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo fundado na reflexão coletiva.

Ora, se a definição etimológica de pedagogia é conduzir, guiar, orientar, sabe-se que essas ações não se fazem sem direção, portanto, sem intenção.

Para André (2001, p. 188):

O projeto pedagógico não é somente uma carta de intenções, nem apenas uma exigência de ordem administrativa, pois deve "expressar a reflexão e o trabalho realizado em conjunto por todos os profissionais da escola, no sentido de atender às diretrizes do sistema nacional de Educação, bem como às necessidades locais e específicas da clientela da escola"; ele é "a concretização da identidade da escola e do oferecimento de garantias para um ensino de qualidade".

Segundo Libâneo (2001, p. 125), o projeto pedagógico "deve ser compreendido como instrumento e processo de organização da escola", tendo em conta as características do instituído e do instituinte.

Vasconcellos (1995, p. 143) afirma que o projeto pedagógico é um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita resignificar a ação de todos os agentes da instituição.

Para Veiga (1998):

O projeto pedagógico não é um conjunto de planos e projetos de professores, nem somente um documento que trata das diretrizes pedagógicas da instituição educativa, mas um produto específico que reflete a realidade da escola, situada em um contexto mais amplo que a influencia e que pode ser por ela influenciado". Portanto, trata-se de um instrumento que permite clarificar a ação educativa da instituição educacional em sua totalidade. O projeto pedagógico tem como propósito a explicitação dos fundamentos teóricos-metodológicos, dos objetivos, do tipo de organização e das formas de implementação e de avaliação institucional (p. 11-113).

O projeto pedagógico não é modismo e nem é documento para ficar engavetado em uma mesa na sala de direção da escola, ele transcende o simples agrupamento de planos de ensino e atividades diversificadas, pois é um instrumento do trabalho que indica rumo, direção e construído com a participação de todos os profissionais da instituição.

O projeto pedagógico tem duas dimensões, como explicam André (2001) e Veiga (1998): a política e a pedagógica. Ele "é político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade" (André, p. 189) e é pedagógico porque possibilita a efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo". Essa última é a dimensão que trata de definir as ações educativas da escola, visando a efetivação de seus propósitos e sua intencionalidade (Veiga, p. 12).

(...) Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de se definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. (Veiga, 1995).

Assim sendo, a "dimensão política se cumpre na medida em que em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica" (Saviani, cit por Veiga, 2001, p. 13).

É preciso, portanto, avançar na reflexão acerca dos problemas que tal realidade nos impõe. Faz-se necessário procurar, coletivamente, as respostas e ter coragem para superar os conflitos, o que implica ação política, tomada de decisão, enfim, a adoção de atitudes direcionadas para a transformação das atuais condições sociais.

Nesse sentido, é necessário partir de pressupostos de uma teoria pedagógica crítica, que parta da prática social e esteja compromissada em solucionar os problemas da educação e do ensino de nossa escola.

Se, por um lado, nos manuais e tratados de pedagogia, a teoria está posta, sabe-se que esta não se aplica a qualquer realidade, a não ser que se queira submeter a realidade a um modelo teórico pré-estabelecido, o que seria um equívoco. Mas, sabemos que a teoria nasce da prática e a ela sempre retorna em busca de novas orientações e subsídios de que se nutre em seu percurso. Por isso, a prática constitui-se em referencial para a validação da teoria.

Do exposto acima, conclui-se que nenhuma concepção de educação é formulada em abstrato, porque ela está sempre relacionada a uma concepção de sociedade e de homem, constituindo-se em prática constituída.

Clarificar essa concepção constitui ponto fundamental para identificar o modelo de sociedade que estamos contribuindo para conservar ou, pelo contrário, da sociedade que estamos trabalhando para construir. Até porque, sendo a educação uma prática social

mediadora, esta ação pode acontecer tanto em direção à conservação das relações sociais quanto em direção à transformação dessas relações que se efetivam dentro da atual formação da sociedade brasileira.

André (1995) afirma:

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem seu dia-a-dia, aprendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar, analisando a dinâmica de cada sujeito nesse complexo internacional.

Esse imprescindível esforço coletivo que implica a seleção de valores a serem consolidados, a busca de pressupostos teóricos e metodológicos em relação ao papel da escola na educação da população e na contribuição específica que irá oferecer para “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 2º da Lei nº 9.394/96).

A análise do contexto externo consiste no estudo do meio no qual a escola está inserida e das interações. Para fazer a análise do contexto externo, é necessário identificar os principais participantes que interagem com a escola e analisar as influências das dimensões geográficas, políticas, econômicas e culturais.

No decorrer do processo de construção do projeto pedagógico, consideram-se dois momentos interligados e permeados pela avaliação: o da concepção e o da execução. Para que possam construir esse projeto, é necessário que as escolas, reconhecendo sua história e a relevância de sua contribuição, façam autocrítica e busquem uma nova forma de organização do trabalho pedagógico que “reduza os efeitos da divisão do trabalho, da fragmentação e do controle hierárquico” (Veiga 1996, p. 22).

Quanto à concepção, um projeto pedagógico de qualidades deve apresentar as seguintes características:

- a) ser um processo participativo de decisões;
- b) preocupar-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições;
- c) explicitar princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre seus agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo;
- d) conter opções explícitas na direção da superação de proplemas, no decorrer do trabalho educativo voltado para uma realidade específica;

e) explicitar o compromisso com a formação do cidadão.

No que tange à execução, um projeto é de qualidade quando:

- a) nasce da própria realidade, tendo como suporte a explicitação das causas dos problemas e das situações nas quais tais problemas aparecem;
- b) é exequível e prevê as condições necessárias ao desenvolvimento e à avaliação;
- c) implica a ação articulada de todos os envolvidos com a realidade da escola;
- d) é construído continuamente, pois, como produto, é também, processo, incorporando ambos numa interação possível.

O projeto pedagógico é um documento que não se reduz à dimensão pedagógica, nem muito menos ao conjunto de projetos e planos isolados de cada professor em sua sala de aula. O projeto pedagógico é, portanto, um produto específico que reflete a realidade da escola, situada em um contexto mais amplo que a influência e que pode ser por ela influenciada. Em suma, é um instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade.

Conforme Veiga (1996, p. 157) afirma em cursos por ela já ministrados:

(...) a primeira ação que me parece fundamental para nortear a organização do trabalho da escola é a construção do projeto pedagógico assentado na concepção de sociedade, educação e escola que vise à emancipação humana. Ao ser claramente delineado, discutido e assumido coletivamente ele se constitui como processo. E, ao se constituir como processo, o projeto político pedagógico reforça o trabalho integrado e organizado da equipe escolar, enaltecendo a sua função primordial de coordenar a ação educativa da escola para que ela atinja o seu objetivo político-pedagógico.

A nova LDB, Lei nº 9.394/96, prevê no seu art. 12, inciso I, que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Esse preceito legal está sustentando na idéia de que a escola deve assumir, como uma de suas principais tarefas, o trabalho de refletir sobre sua intencionalidade educativa.

Vale chamar a atenção para a variedade terminológica empregada pelo legislador: proposta pedagógica (arts. 12 e 13), plano de trabalho (art. 13), projeto pedagógico (art. 14), o que poderá trazer confusões conceituais e, conseqüentemente, operacionais. A proposta pedagógica ou projeto pedagógico relaciona-se à organização do trabalho pedagógico da escola, o plano de trabalho está ligado à organização da sala de aula e a outras atividades pedagógicas e administrativas. Isso significa que o plano de trabalho é o

detalhamento da proposta ou projeto (art.13). Portanto, compete aos docentes, à equipe técnica (supervisor, coordenador pedagógico, diretor, orientador educacional) e aos funcionários elaborar e cumprir o seu plano de trabalho, também conhecido por plano de ensino e plano de atividades. É por esse caminho que vamos construindo o planejamento participativo e a estratégia de ação da escola.

O projeto pedagógico aponta um rumo, uma direção, um sentido explícito para um compromisso estabelecido coletivamente. O projeto pedagógico, ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo as relações horizontais no interior da escola.

Para que a construção do projeto pedagógico seja possível, não é necessário convencer os professores, a equipe escolar e os funcionários a trabalhar mais ou mobilizá-los de forma espontânea, mas propiciar situações que lhes permitam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente. E, para enfrentarmos essa ousadia, necessitamos de um referencial que fundamente a construção do projeto.

O projeto político pedagógico explicita os fundamentos teórico-metodológicos, os objetivos, o tipo de organização e as formas de implementação e avaliação da escola. As modificações que se fizerem necessárias resultam de um processo de discussão, avaliação e ajustes permanentes do projeto pedagógico.

Ao nos referirmos ao projeto político pedagógico fica claro que construí-lo, executá-lo e avaliá-lo é tarefa da escola; tarefa que não se limita ao âmbito das relações interpessoais, mas que se torna “realisticamente situada nas estruturas e funções específicas da escola, nos recursos e limites que singularizam, envolvendo ações continuadas em prazos distintos” (Marques 1990, p. 22).

É necessário que se afirme que a discussão do projeto político pedagógico exige uma reflexão acerca da concepção da educação e sua relação com a sociedade e a escola, o que não dispensa uma reflexão sobre o homem a ser formado, a cidadania e a consciência crítica.

O projeto político pedagógico, ao dar uma nova identidade à escola, deve contemplar a questão da qualidade de ensino, entendida aqui nas dimensões indissociáveis:

a formal ou técnica e a política. Uma não está subordinada à outra; cada uma delas tem perspectivas próprias.

A primeira enfatiza instrumentos, métodos e técnicas. A qualidade formal não está afeita, necessariamente, a conteúdos determinados.

Demo (1994, p. 14) afirma que “a qualidade formal significa a habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento”.

A qualidade política é condição imprescindível da participação. Está voltada para os fins, os valores e os conteúdos; quer dizer “a competência humana do sujeito em termos de se fazer e de fazer história, diante dos fins históricos da sociedade humana” (idem, p. 14).

Para que ocorra a definição do projeto pedagógico com o indispensável embasamento teórico-metodológico, há necessidade de pesquisas, estudos, reflexões e discussões com professores, especialistas em educação, alunos, ex-alunos, determinando o caminho desse processo. A adesão à construção do projeto não deve ser imposta e sim conquistada por uma equipe coordenadora, compromissada e conseqüente.

Marques (1990, p. 21) certamente contribui para esse entendimento, quando afirma que “a necessária transparência e legitimidade do projeto pedagógico deriva do fato de poderem constituir-se formalmente as diversas instâncias de discussões, publicamente reconhecidas e postas em condições de total publicidade”.

Em suma, o processo de construção do projeto é dinâmico e exige esforço coletivo e comprometimento; não se resume, portanto, à elaboração de um documento escrito por um grupo de pessoas para que se cumpra uma formalidade. É concebido solidariamente com possibilidade de sustentação e legitimação.

Construir um projeto pedagógico significa enfrentar o desafio da mudança e da transformação, tanto na forma como a escola organiza seu processo de trabalho pedagógico como na gestão que é exercida pelos interessados, o que implica o repensar da estrutura de poder da escola.

A autonomia da escola é uma questão importante para o delineamento de sua identidade. A autonomia anula a dependência. “O significado de autonomia remete-nos para regras e orientações criadas pelos próprios sujeitos das ações educativas, sem imposições externas” (Veiga 1997, p. 19).

A autonomia não é um valor absoluto, fechado em si mesmo, mas um valor que se determina numa relação de interação social. Nesse sentido, a escola deve alicerçar o conceito de autonomia, enfatizando a responsabilidade de todos, sem deixar de lado os outros níveis da esfera administrativa educacional. A autonomia é importante para a criação da identidade da escola. A autonomia não é, afinal, uma política, mas a substância de uma nova organização do trabalho pedagógico na escola. Essa supõe a possibilidade de singularidade e variação entre as instituições escolares.

Para Rios (1982, p. 77):

A escola tem uma autonomia relativa e a liberdade é algo que se experimenta em *situação* e esta é uma articulação de limites e possibilidades. Para a autora, a liberdade é uma experiência de educadores e constrói-se na vivência coletiva, interpessoal. Portanto, “*somos livres com os outros, não, apesar dos outros*” (grifos da autora). Se pensamos na liberdade na escola, devemos pensá-la na *relação* entre administradores, professores, funcionários e alunos que aí assumem sua parte de responsabilidade na construção do projeto político-pedagógico e na relação destes com o contexto social mais amplo.

Para ser autônoma, a escola não pode depender somente dos órgãos centrais e intermediários que definem a política da qual ela não passa de executora. Ela concebe sua proposta pedagógica ou projeto pedagógico e tem autonomia para executá-lo e avaliá-lo ao assumir uma nova atitude de liderança, no sentido de refletir sobre as finalidades sociopolíticas e culturais da escola.

A autonomia é, pois, questão fundamental numa instituição educativa envolvendo quatro dimensões básicas, relacionadas e articuladas entre si: administrativa, jurídica, financeira e pedagógica. Essas dimensões implicam direitos e deveres e, principalmente, um alto grau de compromisso e responsabilidade de todos os segmentos da comunidade escolar.

A autonomia administrativa consiste na possibilidade de elaborar e gerir seus planos, programas e projetos. Envolve, inclusive, a possibilidade de adequar sua estrutura organizacional à realidade e ao momento histórico vivido. Refer-se à organização da escola e nela destaca-se o estilo de gestão, a direção como coordenadora de um processo que envolve relações internas e externas, ou seja, com o sistema educativo e com a comunidade na qual a escola está inserida.

A autonomia jurídica diz respeito à possibilidade de a escola elaborar suas próprias normas e orientações escolares, como, por exemplo, matrícula, transferência de alunos, admissão de professores, concessão de graus, etc. Mesmo estando vinculada à legislação

dos órgãos centrais, a instituição escolar deve policiar-se, também, no sentido de não se transformar numa instância burocrática, por meio de estatutos, regimentos, portarias, resoluções, avisos, memorandos, os quais acabam por descaracterizar seu papel de proporcionar aos educandos, mediante um ensino efetivo, os instrumentos que lhes permitam conquistar melhores condições de participação cultural, profissional e sociopolítica.

A autonomia financeira refere-se à existência de recursos financeiros capazes de dar à instituição educativa condições de funcionamento efetivo. A educação pública é financiada. A autonomia financeira pode ser total ou parcial. É total quando a escola administra todos os recursos a ela destinados pelo poder público, o que tem encontrado “fortes resistências das entidades de representação da categoria docente, que se sente ameaçada em vários aspectos: perda da estabilidade no emprego, fragilização da articulação sindical e, no limite, privatização das unidades escolares” (ibidem, p.136). É parcial quando a escola administra apenas parte dos recursos repassados, mantendo-se no órgão central do sistema educativo a gestão de pessoal e as despesas de capital. A nova LDB (Lei nº 9.394/96), além de explicitar a incumbência da escola de “elaborar e executar sua proposta pedagógica” (art. 12, I), define também sua responsabilidade em “administrar seu pessoal e seus recursos financeiros” (art. 12, II).

A autonomia financeira compreende as competências para elaborar e executar seu orçamento, com fluxo regular do Poder Público, permitindo à escola planejar e executar suas atividades, independentemente de outras fontes de receita com fins específicos, bem como, aplicar e remanejar diferentes rubricas de elementos ou categorias de despesas, sem prejuízo de fiscalização dos órgãos externos competentes. Assim sendo, a autonomia financeira engloba duas vertentes: dependência financeira do Poder Público, controle e previsão de contas.

A autonomia pedagógica consiste na liberdade de ensino e pesquisa. Está estreitamente ligada à identidade, à função social, à clientela, a organização curricular, à avaliação, bem como aos resultados e, portanto, à essência do projeto pedagógico da escola.

Embora guarde relação com outras três dimensões, a autonomia pedagógica diz respeito às medidas essencialmente pedagógicas, necessárias ao trabalho de elaboração, desenvolvimento e avaliação do projeto político pedagógico, em consonância com as políticas públicas vigentes e as orientações dos sistemas de ensino.

A autonomia pedagógica abrange, portanto, os seguintes aspectos: poder decisório referente à melhoria do processo ensino-aprendizagem, adoção de critérios próprios de organização da vida escolar e de pessoal docente e celebração de acordos e convênios de cooperação técnica (Neves 1995).

A relatividade dessa autonomia evidencia-se quando existem interferências, como, por exemplo, currículos mínimos de cursos predefinidos, e ela se amplia com as possibilidades prescritas na nova LDB (Lei nº 9.394/96).

Pinheiro (1998) afirma:

Assim, torna-se importante reforçar a compreensão cada vez mais ampliada de projeto educativo como instrumento de autonomia e domínio do trabalho docente pelos profissionais da educação, com vistas à alteração de uma prática conservadora vigente no sistema público de ensino. É essa concepção de projeto político-pedagógico como espaço conquistado que deve constituir o elemento diferencial para o aparente consenso sobre as atuais formas de orientação da prática pedagógica.

Um projeto nada mais é do que a atividade de pensar a ação. Esta é mais uma característica do homem: a capacidade de projetar suas ações no tempo, de antecipar, teoricamente, a realização das atividades necessárias para a execução de suas obras.

Nesse sentido, a ação pedagógica é sempre intencional, ou seja, não se faz educação sem direção, sem intencionalidade, sem planejamento.

Se entendemos que nossa prática pedagógica acontece na escola, e que esta é uma instituição social, portanto, uma instituição integrante de uma determinada sociedade, deparamo-nos com outras questões.

É preciso, pois, propor respostas para estas questões, levando-se em consideração os aspectos de organização do trabalho pedagógico, a organização curricular, o redimensionamento do tempo e do espaço escolares, o processo de avaliação e as relações interpessoais na escola e da escola com a comunidade.

Veiga e Carvalho afirmam que o grande desafio da escola, ao construir sua autonomia, deixado de lado seu papel de mera “repetidora” de programas de “treinamento”, é ousar assumir o papel predominante na formação dos profissionais (1994, p. 50).

O trabalho pedagógico necessário à sociedade democrática não é o de implementação passiva de diretrizes educacionais e a conseqüente preparação dos alunos para apenas executarem ordens. A escola tem o direito e o dever de organizar o trabalho

pedagógico que contribua para a formação do cidadão. O direito se refere ao respeito pelo trabalho dos profissionais da educação que nela atuam, assim como ao direito do aluno de ter a educação de que necessita como pessoa e não apenas como futuro trabalhador. O dever relaciona-se à razão da existência da escola, que é proporcionar aprendizagem ao aluno. Essa afirmação pode ser interpretada como um lugar-comum. Acontece que a escola não tem cumprido seu papel de garantir a aprendizagem de cada aluno. Vários estudos e dados estatísticos continuam apresentando o fracasso da escola, entendido, via de regra, como fracasso do aluno. A desconsideração desse direito e desse dever tem significado a realização de trabalho padronizado, descomprometido, baseado em relações verticalizadas e na reprodução do conhecimento, por parte de professores e alunos. Em decorrência, nas primeiras séries do ensino fundamental tem o início o processo de seleção dos alunos: os que irão continuar com sucesso a trajetória escolar; os que enfrentarão dificuldades constantes, como reprovações e outras resultantes do seu “baixo rendimento” (recuperação de estudos oferecida apenas em forma de uma segunda prova, por exemplo); os que se encaminharão para escolas e cursos de “segunda categoria”; os que abandonarão os estudos. Organizado dessa forma, o trabalho escolar tem sido um dos fatores de exclusão de grande número de alunos do sistema de ensino e de criação de um grupo de cidadãos de “segunda classe”, incompatível com a sociedade democrática almejada.

A construção do projeto político pedagógico pela equipe escolar pressupõe a existência de autonomia, de modo a se eliminarem relações verticalizadas entre a escola e os dirigentes educacionais e dentro dela própria. Até agora, a inexistência dessa autonomia tem conduzido à realização de trabalho padronizado, repetitivo e mecânico, sem levar em conta as expectativas dos diferentes grupos de alunos. O currículo, muitas vezes, restringe-se ao cumprimento das atividades do livro didático, que passa a ser utilizado igualmente por alunos e professores de diferentes localidades. Vivenciando essa sistemática de trabalho durante uma boa parte de sua vida, os alunos aprendem ser natural trabalhar com vistas a cumprir o que já está estabelecido, sem questionamentos. A avaliação que ainda se pratica contribui grandemente para que essa situação se mantenha, pelo fato de apenas o aluno ser avaliado e somente pelo professor.

Freitas (1991, p. 23) afirma que:

As novas formas têm que ser pensadas em um contexto de luta, de correlações de força – às vezes favoráveis, às vezes desfavoráveis. Terão que nascer no próprio “chão da escola”, com apoio dos professores e pesquisadores. *Não poderão ser*

inventadas por alguém,, longe da escola e da luta da escola.
(grifos do autor).

Cada escola é única, no sentido de que atende alunos com características e necessidades próprias e nela atuam profissionais com diferentes experiências de trabalho e de vida e diferentes percepções de sociedade, educação, escola, aprendizagem, etc. As condições de funcionamento de cada escola também variam. Cada uma delas é um local singular de trabalho, com seu jeito próprio de organização do espaço físico e distribuição de tarefas. Tudo isso, associado ao fato de que lhe cabe trabalhar com a produção de idéias, conduz à necessidade de ela própria organizar suas atividades, de forma coletiva e criativa, para que seja um espaço compartilhado de experiências. O que lhe dá o direito de ter autonomia não é “ensinar o que quiser, da maneira como quiser e a quem quiser”, mas o compromisso de garantir que cada aluno aprenda o que necessita aprender. Ter autonomia não significa desvincular-se do conjunto de normas educacionais básicas, mas criar os melhores meios de aplicá-las. A escola que a sociedade democrática requer é aquela capaz de implementar seu próprio projeto político pedagógico, elaborado coletivamente, devidamente atualizado, divulgado e avaliado por todos os interessados. Conseqüentemente, espera-se que os resultados do seu trabalho sejam por ela divulgados. Isso pressupõe competência, seriedade, comprometimento, profissionalismo e rigor.

Uma das grandes vantagens da elaboração coletiva do projeto político pedagógico da escola é possibilitar aos profissionais da educação e aos alunos a vivência do processo democrático. Nisso consiste a formação do cidadão capaz de ter inserção social crítica. É bom lembrar, que a maioria dos profissionais que hoje atuam teve sua formação sob a influência do regime militar instaurado no país em 1964. Portanto, também eles, ou melhor, nós temos a necessidade de aprender a conviver e trabalhar democraticamente. Não podemos exigir de nossos alunos aquilo que não somos capazes de praticar. A formulação conjunta do projeto político pedagógico cria, pois, um espaço privilegiado de vivência democrática.

É necessário proceder a uma ampla análise do contexto para a elaboração do projeto político pedagógico de cada escola, no sentido de imprimir nestas escolas um caráter verdadeiramente público e popular. É preciso fazer uma leitura da escola, levando-se em consideração a realidade na qual está inserida para, a partir daí, estabelecer a pertinência das práticas pedagógicas a serem utilizadas, partindo da cultura local, para posteriormente, inserir se a escola na realidade cultural mais ampla. Isso porque a escola

não pode estar distante das perspectivas de vida e da cultura local. É imprescindível, nesse sentido, criar canais de participação efetiva da comunidade, por meio de atividades que levem pais, alunos, professores e servidores a perceberem que podem vir a escola para falar, expressar, opinar e não apenas para ouvir e perguntar, conquistando assim uma participação cada vez maior e mais expressiva da comunidade em relação ao projeto da escola.

Tais considerações por parte da comunidade envolvida, devidamente refletida e considerada pelos profissionais da educação vão sendo acrescentadas ao projeto político-pedagógico por meio de um processo contínuo de construção coletiva.

Valorizar e incentivar a participação democrática resultam, não da competição, mas da cooperação e da busca de uma nova qualidade de ensino geradora de valores éticos e humanistas, rumo à socialização do saber historicamente produzido.

A construção de parcerias, quando possível, é importante porque a escola precisa abrir-se para obter a colaboração de outras instituições e setores da sociedade, tanto em nível governamental quanto não-governamental.

Um exemplo dentre tantos outros, de construção de parcerias é a integração da escola a programas de pesquisa das universidades inserindo os professores no processo de reflexão sobre suas próprias práticas, fornecendo-se, assim, os elementos para a reestruturação dessas mesmas práticas.

As relações interpessoais na escola buscam valorizar e incentivar as relações de solidariedade em seu cotidiano, superando o autoritarismo que caracteriza a organização disciplinar na maioria das escolas. Essa tarefa é difícil, uma vez que os sujeitos do processo ensino-aprendizagem passarão a operar com valores e idéias diferentes daquelas estabelecidas verticalmente, herdeiras de uma educação autoritária e hierarquizada. Os sujeitos desse processo, são chamados, agora, à participação responsável e comprometida, frente aos desafios e contradições presentes no ambiente escolar. Por outro lado, a forma de organização espontânea e afetuosa que se observa no refeitório, na secretaria, no pátio... Demonstra que as atitudes democráticas são incorporadas com muito mais eficácia por meio das relações amplas estabelecidas no ambiente escolar, evidenciando, assim, a importância para o êxito do projeto político pedagógico, de um ambiente escolar democrático, prazeroso, espontâneo e afetuoso, na construção da escola que queremos.

Além dos componentes curriculares formais, o projeto político pedagógico prevê a inclusão de temas transversais – como assinala a Escola Candanga que perpassam não

apenas pelos vários campos do conhecimento, mas por todas as atividades vivenciadas pela escola. Tais temas correspondem as questões relevantes e contemporâneas – direitos humanos, prevenção ao uso indevido de drogas, orientação sexual, exclusão social, fome, segurança, etc. As escolas podem trabalhar ainda com temas que respondam a questões sociais da comunidade, de objetivos integradores, temas geradores, etc.

Como sugestões metodológicas, podemos assinalar: a pesquisa de campo, na qual os alunos, buscando as informações sobre o bairro, seus costumes, seus valores, as formas de sobrevivência, etc, exercitam a expressão oral e escrita, entrevistando moradores, registrando dados, elaborando gráficos, maquetes; analisam questões com base nos dados coletados, confrontando conclusões obtidas por diferentes séries; integram conteúdos, na medida em que as conclusões apresentadas envolvem conhecimentos gerais que contemplam as áreas de matemática, ciência, saúde, ecologia, organização social, formas de produção, trabalho, economia, utilização e modificações do estado físico, características culturais, níveis de escolaridade, etc. As conclusões são apresentadas por meio de comunicações orais e escritas, em seminários que envolvem toda a escola e comunidade.

Outro procedimento didático que pode ser utilizado com sucesso são as oficinas pedagógicas, durante as quais o grupo de professores planeja e desenvolve atividades de ensino que integram todas as séries, viabilizando uma dinâmica na qual alunos e professores trabalham os diversos componentes curriculares num ambiente estimulante e agradável.

O processo de avaliação numa perspectiva democrática e popular visa superar o ato de medir quantitativamente resultados esperados, o que acaba sempre por confundir o mais importante com o mais mensurável. Para nós, a avaliação ultrapassa o caráter classificatório que leva a excluir ou sentenciar, aprovar ou reprovar.

A avaliação, tal como a concebemos, é abrangente porque contempla tantas questões ligadas estritamente ao processo ensino-aprendizagem, como às que se referem à organização do trabalho escolar, à função socializadora e cultural, à formação das identidades, dos valores, etc., enfim, ao projeto político pedagógico da escola.

Assim, não mais procede pensar-se que o único avaliado é o aluno em seu desempenho cognitivo. A avaliação é um processo formativo e contínuo.

O processo de avaliação vai, assim, além do aspecto meramente quantitativo e se define, sobretudo, em relação ao aspecto qualitativo.

A compreensão de uma nova atitude em relação à avaliação vai sendo construída de diferentes maneiras, o envolvimento dos pais no processo de reflexão, juntamente com os professores, é uma delas. Para tanto, a escola pode utilizar recursos vários, como um boletim informativo no qual contém os critérios utilizados na avaliação dos alunos; o parecer do professor a respeito das construções de conhecimentos e atitudes do aluno no período em questão; espaço para que os pais possam escrever, expressando sua opinião sobre a escola, o ensino ou o processo de desenvolvimento de seu filho. Dessa forma, a escola está criando situações que levam os pais a participar efetivamente da proposta pedagógica, falando, opinando, avaliando e escrevendo.

Um outro aspecto importante é o de que o estabelecimento de critérios para a avaliação do aluno deve estar estreitamente vinculado à organização curricular. Baseado nos conceitos definidos para cada série e nos critérios gerais a eles referidos, o professor elabora sua proposta específica, considerando as características próprias do grupo em que atua. Surgem daí os critérios para avaliação nas dimensões cognitivas, afetiva e motora, considerando-se as possibilidades e os limites de cada turma e a individualidade de cada aluno.

Por fim, podemos concluir que as relações educativas que ocorrem no cotidiano escolar são amplas, complexas e estão em permanente construção/reconstrução, pois a dinamicidade do processo histórico faz com que as construções de um tempo e de um lugar determinados sejam sempre provisórios. Entretanto, o trabalho coletivo, o comprometimento, o enraizamento da escola em sua realidade, a explicitação da intencionalidade política e a abertura da escola à participação são ingredientes necessários à construção de um projeto político pedagógico: elementos que dão sustentação a práticas comprometidas e conseqüentes.

O projeto político pedagógico caracteriza-se por privilegiar o trabalho coletivo, a participação, a luta, a ousadia frente aos desafios das mais diversas ordens – sociais, políticas, econômicas, etc..., preconizando um futuro que, ao invés de pré-concebido, pré-determinado, está sendo agora construído.

Tal situação traz como conseqüência a discussão, a incerteza, a quebra de defesas, porque diante dela ergue-se, como elemento indispensável a uma ação pedagógica conseqüente, a necessidade da troca de idéias e da experimentação e da mudança de atitudes frente ao processo educativo.

Tomar como eixo a discussão pedagógica, significa compreender que a escola é parte da sociedade e, como tal, reflete as contradições e conflitos inerentes à formação social da qual faz parte.

Saber que a escola guarda estreita relação com a sociedade, entender que, no Brasil, essa relação se dá numa sociedade capitalista, excludente e, apesar desses fatos, eleger o acesso escolar e a permanência do aluno na escola, a qualidade da educação e a gestão democrática como metas prioritárias já supõe uma opção política educacional. Por isso, torna-se necessário identificar esferas de ação e intenção, desafio para todos os educadores comprometidos com outro sentido da prática pedagógica.

Enfim, um projeto político pedagógico em sintonia com tais propósitos pressupõe uma ampla e radical democratização das relações que ocorrem no interior da escola, no sentido de se romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática. Ele busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho, pelos educadores, em direção à socialização do poder de decisão dentro da escola.

Exemplo: Verificar custos com professores, servidores, utilização de espaços físico, material didático, bibliografia, material de consumo, equipamentos, transporte, alimentação e outros.

Do que foi dito deduz-se que a elaboração do projeto político pedagógico constitui-se num elemento orientador cujos objetivos são assumidos, coletivamente, pela comunidade escolar em cada unidade de ensino.

Outro elemento importante é que a organização do trabalho pedagógico contribui, também, para que o corpo docente identifique suas necessidades de qualificação, o que, sem dúvida, influencia a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Uma ação dessa natureza implica sérias e consistentes mudanças na organização do trabalho pedagógico na escola.

Entretanto, sabemos que são necessárias algumas condições objetivas para que esse coletivo se articule. Entre essas condições, julgamos ser a Coordenação Pedagógica o espaço adequado para encontros sistemáticos do corpo docente, no qual os professores possam analisar a prática pedagógica e propor alternativas para uma nova qualidade na educação.

Defendemos que é importante existir, nas escolas, um espaço no qual a discussão, a reflexão e a problematização da prática pedagógica resultem na construção de um projeto

verdadeiramente coletivo da ação docente e que tenha como conseqüência a sua avaliação e constante atualização numa perspectiva transformadora.

2.8. SITUANDO HISTORICAMENTE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para traçar uma visão panorâmica da formação de professores em nosso país, tem-se como ponto de partida as análises que vêm sendo feita pelos educadores (Freitas, L.C., 2000; Freitas, H., 1999; Kuenzer, 1998; Valle, 1999, 2000; entre outros) no sentido de identificar os (des)caminhos das políticas de formação de professores nos últimos dez anos, buscando nesta história identificar os elementos de superação das condições atuais em que se encontra a educação e em particular a formação de professores, campos assolados pelas determinações dos organismos internacionais que impõem aos diferentes países seus fins e objetivos, tornando-os subordinados às orientações políticas neoliberais e mais bem adequados às transformações no campo da reestruturação produtiva em curso.

A luta dos educadores a partir do final dos anos 70 e início da década de 1980, no quadro do movimento mais geral da democratização da sociedade, trouxe contribuições importantes para a educação e para a forma de olhar a escola e o trabalho pedagógico, ao colocar em evidência as relações de determinação existentes entre educação e sociedade e a estreita vinculação entre a forma de organização da sociedade, os objetivos da educação e a forma como a escola se organiza.

No âmbito do movimento da formação, os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre formação do educador, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. Com esta concepção emancipadora de educação e formação, avançou no sentido de buscar superar as dicotomias entre professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas, pois a escola avançava para a democratização das relações de poder em seu interior e para a construção de novos projetos coletivos. Como parte importante desta construção teórica a partir das transformações concretas no campo da escola, construiu a concepção de profissional de educação que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade.

Os educadores vêm construindo teórica e praticamente a concepção de base comum nacional, entendendo-a como instrumento de luta contra a degradação da profissão (Anfope, 1992), e que hoje se manifesta como poderoso referencial para garantir a igualdade de condições de formação em oposição à concepção de igualdade de oportunidades originária da nova concepção de equidade tão enfatizada no novo glossário da pós-modernidade e nas políticas públicas atuais.

No entanto, o caráter da escola como instituição quase que exclusivamente voltada para a socialização dos conhecimentos histórica e socialmente construídos terminou por centrar a ação educativa na figura do professor e da sala de aula, na presente forma histórica que ela tem, tornando-se alvo fácil das políticas neoliberais baseadas na qualidade (da instrução, do conteúdo), em detrimento da formação humana multilateral (Freitas, 2000).

A ênfase excessiva do que acontece na sala de aula, em detrimento da escola como um todo (Freitas, 2000), o abandono da categoria trabalho pelas categorias da prática, prática reflexiva, nos estudos teóricos de análise do processo de trabalho, naquele momento histórico da abertura política e da democratização da escola, recuperavam a construção dos sujeitos históricos professores como sujeitos de suas práticas.

As referências e as bases para as políticas de formação de professores vinculam-se estreitamente às exigências postas pela reforma educativa da educação básica, para a formação das novas gerações. A formação inicial de professores, na ótica oficial, "deve ter como primeiro referencial as normas legais e recomendações pedagógicas da educação básica". Em consequência, as políticas de formação de professores pressupõem o encaminhamento das soluções no âmbito restrito da política de educação básica (Mello, 1999, p. 10).

A formação continuada é uma das dimensões importantes para a materialização de uma política global para o profissional da educação, articulada à formação inicial e a condições de trabalho, salário e carreira, e deve ser entendida como continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico; um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo. (Anfope, 1998).

Os professores não são necessários para qualquer projeto pedagógico, mas para aqueles que vão trabalhar de acordo com as diretrizes estabelecidas na lei, promovendo a constituição das competências definidas nas diferentes instâncias de normatização e recomendação legal e pedagógica, para ensinar e fazer aprender os conteúdos que melhor podem ancorar a constituição dessas competências. Os modelos de instituições de formação docente que interessam ao país são, portanto, aqueles que propiciam ou facilitam a construção de um perfil de profissional adequado para essa tarefa (Mello, 1999, p. 10).

A responsabilização individual dos professores pela aquisição de competências e pelo desenvolvimento profissional acompanha esta concepção que orienta as diretrizes e traz em consequência um afastamento dos professores de suas categorias, de suas organizações, tal como nos explica Isambert-Jamati:

A posse simultânea dessa série de competências, se não é a única, o que ocorre seguidamente em um número acentuado de indivíduos, é tratada, no entanto, como uma característica individual; conseqüentemente, ela não abre em si nenhuma solidariedade, já que, presumidamente, não pertence como fonte a uma categoria formalizada que, como tal, pode reivindicar direitos para todos os seus membros (Isambert-Jamati, 1997, p. 107).

Antes pertencentes a uma categoria profissional, possuidores de uma qualificação pela qual lhes eram atribuídas determinadas tarefas e funções no desempenho do trabalho, ao qual era atribuído um valor pelo salário/remuneração, os trabalhadores e agora os professores se defrontam com uma nova realidade: a de disputar individualmente pela formação e competir com seus pares pelos espaços e tempos dos direitos anteriormente garantidos pelo conteúdo da formação profissional.

As competências, caracterizadas como um conjunto de habilidades características de cada indivíduo, contrapõem-se, neste sentido, à dimensão conceitual de qualificação profissional avaliada pelo diploma e que dá força ao conceito de profissão (Ramos, 2001).

A competência passa a estar no princípio da organização do trabalho, no lugar da qualificação/profissão. Enquanto o domínio de uma profissão, uma vez adquirido, não pode ser questionado (no máximo pode ser desenvolvido), as competências são apresentadas como propriedades instáveis dentro e fora do exercício do trabalho. Significa dizer que uma gestão fundada na competência encerra a idéia de que um assalariado deve se submeter a uma validação permanente, dando constantemente provas de sua adequação ao posto, de seu direito a uma promoção ou a uma mobilidade promocional. (Idem, p. 194)

Neste sentido, ao tomarmos como referência os estudos atuais que analisam o uso do modelo de competências nas políticas educacionais, podemos identificar que as competências listadas no documento das Diretrizes (CNE, 2002, p. 3) deslocam a discussão dos conteúdos e métodos das disciplinas que caracterizam atualmente a formação no campo da educação, não para ampliá-la para uma concepção de currículo como espaço de produção de novos conhecimentos e possibilidade de formação multilateral dos educadores, mas para reduzi-la (a formação) a um processo de desenvolvimento de competências para lidar com as técnicas e os instrumentais do ensino (tecnologia) e da ciência aplicada no campo do ensino e da aprendizagem, incluindo a visão instrumental da investigação e da pesquisa competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica e a individualização do processo de formação continuada competência referente ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional" (idem, p. 5).

É este processo de regulação do trabalho, de habilidades, atitudes modelos didáticos e capacidades dos professores que permite afirmar a intenção claramente manifesta no documento de adequar a formação dos professores aos objetivos de formação postos para as crianças e os jovens na educação básica, conformando as subjetividades às novas exigências sociais.

A temática da profissionalização do magistério e da formação docente aproxima-se, portanto, de forma bastante estreita, da temática da avaliação. Neste aspecto particular, pela noção de competências, incorporada ao discurso oficial das novas políticas educacionais.

O currículo baseado em competências tem sido proposto, nos diferentes países, associado à idéia de avaliação. Tanto no Brasil quanto em países como a França (Tanguy, apud Ropé & Tanguy, 1997), a definição de currículos nacionais (tais como os PCNs) e diretrizes nacionais, em termos das competências, tem se complementado com o estabelecimento de sistemas de avaliação. Desse modo, o currículo por competências passa a ser uma necessidade, já que exige a definição de desempenhos que demonstrem a sua aquisição e que possam, portanto, ser avaliados.

Como pudemos analisar, no documento das Diretrizes está clara a vinculação entre as competências a serem construídas pelos professores em formação (de acordo com essas Diretrizes) e as formas de avaliação, em um primeiro momento, dos cursos. São elas, as competências, a referência para toda e qualquer forma de avaliação: periódicas e

sistemáticas, por procedimentos internos e externos e incidentes sobre processos e resultados (CNE, 2002, p. 4.).

A questão relevante a ser apontada na análise das relações entre a formação do educador e os processos de avaliação é a centralização da avaliação no âmbito do Ministério da Educação e no INEP. Não é nova a idéia de criar, nos moldes das agências que têm sido instituídas no âmbito da administração pública como órgãos de Estado, não de governo, uma Agência Nacional de Avaliação, sob comando do MEC e/ou do INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

Esta é uma idéia que está posta pelas políticas públicas em vários países, e tem suas origens nas orientações do Banco Mundial visando à implementação da reforma educativa (Torres, 1996). Uma Agência Nacional de Avaliação teria como objetivo centralizar todos os processos de avaliação em todos os níveis de ensino, desde a avaliação dos conteúdos do ensino até a avaliação de docentes de todos os professores. Esta discussão da avaliação não se reduz, portanto, exclusivamente à avaliação institucional do aparato escolar, mas amplia-se para a avaliação dos sujeitos envolvidos no processo educativo os alunos, os estudantes e os professores.

Outra dimensão da competência como instrumento de avaliação está dada pelas relações que se estabelecem entre a avaliação dos processos educativos escolares avaliação de desempenho dos estudantes e a avaliação do trabalho dos professores.

O processo de formação e aperfeiçoamento continuado dos professores da escola de educação básica, do ponto de vista crítico, deve articular o sistema educacional de forma orgânica, portanto, demanda a elaboração de um projeto político-pedagógico que perpassa os três níveis de ensino, permitindo alterar a qualidade da escola, tanto em termos de conteúdo, como em termos metodológicos, na perspectiva de um processo de democratização integrado em suas dimensões política, pedagógica e técnica.

2.8.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores talvez seja o tema mais em evidencia hoje do campo da educação no mundo todo. Busca-se qualidade de ensino, alunos preparados para as exigências do mundo pós-industrial requerendo-se, para isso, professores de qualidade. De fato, quem se encontra envolvido diretamente com o ensino nas escolas sabe muito bem que a qualidade das aprendizagens dos alunos depende da qualidade do desempenho

profissional dos professores. E sabe, também, que, infelizmente, a qualidade da formação de professores em nosso país tem sido extremamente precária.

Libâneo (1989) afirma:

Há, certamente, professores com bom nível de competências e habilidades profissionais, social e eticamente comprometidos com seu trabalho. Mas há um grande contingente de professores mal preparados para as exigências mínimas da profissão. Não se trata de culpabilizar os professores, eles não respondem sozinhos pelos fracassos da escola, atrás deles estão as políticas educacionais, a desvalorização salarial da profissão por parte dos governos, a formação profissional insuficiente, a falta de condições de trabalho, falta de estrutura de coordenação e acompanhamento pedagógico nas escolas, etc. Mas isso não impede que sejamos realistas. Há, de fato, deficiências no domínio dos conteúdos e na cultura geral de base, no domínio de métodos e procedimentos de ensino, no desenvolvimento de competências para encarar novas situações de sala de aula no mundo de hoje, trazidas por novos problemas sociais e psicológicos que acompanham os alunos que entram na escola (problemas familiares, de saúde, de comportamento social, concorrência dos meios de comunicação, desemprego, migração, violência urbana...).

Obviamente, esse estado de coisas reflete nos resultados escolares dos alunos. Quem gostaria de ver as crianças e jovens, dominando conceitos das disciplinas escolares, desenvolvendo seus processos e habilidades de pensamento, aprendendo cidadania. Não há como não se decepcionar com os resultados apresentados no ensino brasileiro.

A suspeita aqui é de que a formação inicial de professores e também formação continuada continuam não fornecendo os suportes teóricos e técnico-profissionais, para que se atender a proposta de formar alunos sujeitos do próprio conhecimento, sujeitos pensantes, sujeitos com competências para o pensar, sujeitos críticos, sujeitos inteligentes, etc.

Libâneo (1990) argumenta:

Esse peso que é colocado no processo de formação inicial e continuada, mas precisamos ir mais fundo no diagnóstico dessa realidade. Há, por exemplo, resistências a mudança por parte dos professores por causa de seu pouco entusiasmo pela profissão. Os professores constroem sua identidade profissional em boa parte a partir de uma história, uma cultura, práticas, rotinas, estilos estabelecidos na própria instituição escolar. Os professores aprendem a conviver com essa cultura e precisam combinar suas perspectivas e expectativas com as que a instituição possui a respeito deles. Há, também, um evidente conflito de papéis que muitos professores se vêem obrigados a desempenhar numa sociedade em que cresce a pobreza, a violência, o desemprego, a precariedade das condições de vida.

Muitos professores hoje precisam desempenhar ao mesmo tempo papéis de pai ou mãe, vigilante de alunos, conselheiro, etc. Sem que goste de fazer isso ou sem estar preparado para isso.

Não há que se alimentar ilusões no campo da escolarização geral obrigatória – as escolas tem uma referência concreta e real do seu trabalho – os conteúdos escolares e os processos de desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas e nenhuma justiça social se fará sem um propósito de prover isso a todos. Conteúdos são os conhecimentos sistematizados, as habilidades, hábitos e procedimentos, as atitudes, convicções e valores.

Libâneo (1990) ressalta:

Insisto em afirmar que é na escola que se trabalha o essencial da cultura, da ciência, da arte. Nenhuma política de capacitação de professores será bem sucedida se não colocar os conteúdos da cultura como instrumentos de formação de capacidades cognitivas e operativas, suportes da flexibilidade. Ser culto, hoje, é dispor de ferramentas conceituais para lidar com as coisas, tomar decisões, resolver problemas pessoais e profissionais. Culta é aquela pessoa que tem gosto em ampliar seus esquemas mentais de compreensão da realidade, que tem uma atitude de curiosidade, que desconfia do que parece normal. Uma pessoa culta está aberta a tudo o que não é ela mesma, a aceitar e analisar tudo o que ultrapassa o círculo mais fechado do cotidiano, do familiar, do local, ou seja, ir além das necessidades imediatas.

Então, no terreno da cultura e da ciência, ninguém dá o que não tem, professor que não se cultiva, que não está seguro de conhecimento em que se especializa e outros campos da cultura geral, não pode ensinar cultura.

Libâneo (1990) destaca:

Somente professores que se transformam em sujeitos cultos, isto é, sujeitos pensantes e críticos, serão capazes de compreender e analisar criticamente a sociedade em que vivem, a política, as diferenças sociais, a diversidade cultural, os interesses de grupos e classes sociais e a agir eficazmente frente a situações escolares concretas. A formação teórica e prática implica algo como um vai-e-vem entre o pensar metódico e o fazer, mas cujo resultado é saber fazer com consciência. Isso significa ao mesmo tempo, cuidar do fundamento teórico nas disciplinas do curso e admitir que o trabalho nas escolas e nas salas de aula implicam um “saber-fazer”. A insuficiência de formação teórica dificultará a análise reflexiva da prática, por sua vez, a desvinculação do currículo das efetivas demandas da prática não permitirá que os professores desenvolvam competências que propiciam flexibilidade mental e capacidade de lidar com problemas imprevistos ou situações novas.

As propostas de formação de professor têm em comum, a idéia de que a transformação da prática docente requer a ampliação da consciência sobre a própria prática, que é a capacidade reflexiva do professor. Em paralelo, desenvolve-se a temática

de se conceber a formação de professores a partir das demandas da prática, considerando essa prática nos contextos concretos em que ocorre o ensino. Isso significa ligar os conteúdos de formação com as experiências vividas na prática das escolas, considerar os pedidos de socorro que os professores fazem. Os problemas da prática dos educadores deverão ser considerados como ponto de partida e ponto de chegada do processo, garantindo-se uma reflexão com o auxílio de fundamentação teórica que amplie a consciência do educador em relação aos problemas e que aponte caminhos para uma atuação coerente, articulada e eficaz, frente aos problemas diários da sala de aula. Nessa prática reflexiva, ganha importância o papel da pesquisa no ensino, instrumento da prática profissional do professor e forma pela qual o professor pode pensar sua prática, produzir conhecimento que leve ao aprimoramento do seu trabalho.

Candau (1997) destaca:

É fundamental para uma adequada compreensão da complexidade das questões que envolvem a formação de professores. Trata-se de constatar, mais uma vez, o contexto em que se situa esta problemática: a descaracterização e desvalorização social da educação em geral e do magistério, principalmente de primeiro e segundo graus, na sociedade em que vivemos. Formar professores em um país onde a educação de fato não é considerada como prioridade, onde a vontade política não se compromete seriamente com as questões básicas da educação – alfabetização, escolarização primária para todos e de qualidade, formação para a cidadania, entre outras – é tarefa por muitos considerada fadada ao fracasso.

O papel dos professores, como agentes sociais, não é reconhecido e os incentivos econômicos-sociais e culturais para o exercício da profissão são praticamente inexistentes. O seu caráter profissional ainda é frágil e esta fragilidade se revela, entre outros aspectos, pela pouca estabilidade e continuidade dos movimentos de organização e categoria existentes.

Candau (1996) ainda afirma:

Na perspectiva de análise crítica da formação docente, , revisando a problemática da educação continuada no Brasil nos últimos tempos, constata que a preparação dos professores, na grande maioria dos projetos realizados, tem sido pautada por uma perspectiva clássica que enfatiza a reciclagem desses profissionais, vista como atualização da formação recebida.

A autora questiona a perspectiva de formação continuada presente nessa visão clássica como uma [...] concepção dicotômica entre teoria e prática, entre os que produzem

conhecimentos e o estão continuamente atualizando e os agentes sociais responsáveis pela socialização desses conhecimentos (Candau, 1996, p. 142).

Contrariamente a essa concepção clássica e reagindo a ela, foi-se desenvolvendo nos últimos tempos uma série de reflexões e pesquisas orientadas a construir uma nova concepção de formação continuada. Trata-se de modelos construídos a partir de perspectivas distintas, mas que, de modo geral, foram representados por três teses que sintetizam os principais eixos de investigação e de consenso entre os profissionais da educação.

Candau (1996, p. 143) destaca que:

O locus da formação a ser privilegiado é a própria escola, isto é, é preciso deslocar o locus da formação continuada de professores da universidade para a própria escola de primeiro e segundo graus. Todo processo de formação tem de ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente. Para um adequado desenvolvimento da formação continuada, é necessário estar presentes as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério; não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional, aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica e aquele que já se encaminha para a aposentadoria; os problemas, necessidades e desafios são diferentes e os processos de formação continuada não podem ignorar essa realidade promovendo situações homogêneas e padronizadas, sem levar em consideração as diferentes etapas do desenvolvimento profissional.

Nessa perspectiva, a formação continuada busca novos caminhos de desenvolvimento, deixando de ser reciclagem, como preconizava o modelo clássico, para tratar de problemas educacionais por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas pedagógicas e de uma permanente (re)construção da identidade do docente.

Analisando as contribuições dessas novas perspectivas, a autora reconhece a enorme renovação para o desenvolvimento das pesquisas e para a formação continuada de professores, mas alerta para a necessidade de levantar algumas questões com a finalidade de ampliar o universo de reflexões sobre o tema e enriquecer essas propostas.

Candau (1996, p. 151-152) afirma que:

O primeiro questionamento se refere ao fato de muitas dessas buscas apresentarem tendência a privilegiar os aspectos psicossociais e a focalizar realidades micro, de caráter intra-escolar ou centradas em variáveis internas do próprio desenvolvimento profissional, deixando em segundo plano ou mesmo não considerando as dimensões contextuais e político-ideológicas da profissão docente. Nesse sentido, muitos dos trabalhos e reflexões desenvolvidas não articulam adequadamente, ou o fazem de modo muito frágil, as dimensões micro e macrosociais,

psicopedagógicas e político-ideológicas do magistério. É possível detectar um movimento de voltar a uma análise das questões da formação de professores quase sem nenhuma referência a contextos mais amplos, sociais, culturais, políticos e ideológicos no qual se situam. E, se assim fosse, seria um retrocesso. Outro aspecto que também pode ser levantado diz respeito ao fato dessa perspectiva ter trabalhado muito pouco a inter-relação entre cultura escolar, cultura da escola e o universo cultural dos diferentes atores presentes na realidade escolar. É posta muita ênfase na problemática do saber escolar e do saber docente, que são componentes da cultura escolar, mas por exemplo, se trabalha muito pouco a cultura da escola, isto é, outros elementos que não são só cognitivos, que fazem parte do dia-a-dia da escola e seus ritos, símbolos, etc., presentes também na profissão docente. Igualmente, não têm incorporado a preocupação com a dimensão cultural da prática pedagógica. Estudos de especial interesse vêm sendo desenvolvidos por vários autores na perspectiva do reconhecimento da importância de se trabalhar no âmbito educativo questões relativas à diversidade cultural, étnica, e às questões de gênero. Essa temática é hoje praticamente ignorada na formação continuada de professores.

Para que professores numa sociedade que, há muito, superou não apenas a importância destes na formação das crianças e dos jovens, mas também é muito mais ágil e eficaz em trabalhar as informações e, então, para quem formar professores?

Pimenta (1994) diz:

Contra-pondo-me a essa corrente de desvalorização profissional do professor e às concepções que o consideram como simples técnico reprodutor de conhecimentos e/ou monitor de programas pré-elaborados, tenho investido na formação de professores, entendendo que na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário o seu trabalho enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares. O que, me parece, impõe a necessidade de repensar a formação de professores.

Em relação à formação inicial, pesquisas (Piconez, 1991; Pimenta, 1994; Leite, 1995) têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial, que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente.

É nesse contexto que as pesquisas sobre a prática estão anunciando novos caminhos para a formação docente. Um deles refere-se à discussão sobre a identidade profissional do professor, tendo como um de seus aspectos a questão dos saberes que configuram a docência Houssaye (1995) e Pimenta (1996a).

Perrenoud (1994a) afirma:

Poderíamos chegar à conclusão de que, para saber refletir sobre a prática, basta dominar instrumentos gerais de análise objetiva e contar com um treinamento sobre pensamento abstrato, debate, controle da subjetividade, enunciado de hipóteses e observação metódica. Por isso, uma formação em pesquisa pode, em certa medida, preparar para uma prática reflexiva, ou pode ocorrer o processo inverso.

A importância da memória/estudo da experiência, Libâneo (1996) destaca:

Constitui potencial para elevar a qualidade da prática escolar, assim como para elevar a qualidade da teoria. Esse entendimento implica uma reorientação da pesquisa em didática – tomar o ensino escolar enquanto uma prática social para, então, se contruir novos saberes pedagógicos: da prática e para a prática.

Pimenta (1996a) argumenta:

Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a independência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior. Essa anterioridade, no entanto, longe de implicar uma contraposição absoluta em relação à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela. Do que docer um primeiro aspecto da prática escolar: o estudo e a investigação sistemática por parte dos educadores sobre sua própria prática, com a contribuição da teoria pedagógica.

Utilizando-se das colaborações de vários autores em suas investigações em diferentes países, Nóvoa propõe a formação numa perspectiva que denomina crítico-reflexiva, que “forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação autoparticipativa (1992:25).

Pimenta (1999) afirma:

A formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação. Isso porque trabalha o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens, também eles em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requer permanente formação, entendida como resignificação identitária dos professores. As reflexões sistematizadas apresentam um caráter inconcluso, uma vez que, a pesquisa encontra-se em processo. Acompanhando, com a utilização de observações, entrevistas e discussões em grupos a prática de professores, que foram alunos de nossos cursos, em escolas públicas, esperamos consolidar

novos saberes sobre os processos identitários e de construção de saberes por professores em suas práticas. E, nesse sentido, colaborar para as decisões sobre cursos de formação de professores e a valorização da docência enquanto mediação para a superação do fracasso escolar.

A formação teórica e prática implica algo como um vai-e-vem entre o pensar metódico e o fazer, mas cujo resultado é saber fazer com consciência. Isso significa ao mesmo tempo cuidar do fundamento teórico nas disciplinas do curso e admitir que o trabalho nas escolas e nas salas de aula implicam um “saber-fazer”. A insuficiência de formação teórica dificultará a análise reflexiva da prática, por sua vez, a desvinculação do currículo das efetivas demandas da prática não permitirá que os professores desenvolvam competências que propiciam flexibilidade mental e capacidade de lidar com problemas imprevistos ou situações novas.

Então, no terreno da cultura e da ciência, ninguém dá o que não tem, professor que não se cultiva, que não está seguro de conhecimento em que se especializa e outros campos da cultura geral, não pode ensinar cultura.

Somente professores que se transformam em sujeitos cultos, isto é, sujeitos pensantes e críticos, serão capazes de compreender e analisar criticamente a sociedade em que vivem, a política, as diferenças sociais, a diversidade cultural, os interesses de grupos e classes sociais e a agir eficazmente frente a situações escolares concretas.

3. METODOLOGIA

A pesquisa realizada sobre a avaliação no processo ensino e aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental utilizou os procedimentos de coleta, organização e interpretação de dados, bem como, um contato direto do pesquisador com o objeto da pesquisa.

De acordo com André (1986):

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral, isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento (p. 02).

Por isso, a pesquisa teve uma abordagem qualitativa que segundo Bogdan e Biklen (1982), envolveu a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada. Este contato foi constante com o dia-a-dia escolar. A complexidade do cotidiano escolar foi sistematicamente retratada na pesquisa qualitativa.

A abordagem qualitativa trouxe em seu bojo as marcas da subjetividade do pesquisador que, ao elaborar os instrumentos e ao proceder à análise de dados, imprime sua postura teórica, filosofia de vida, seus valores, sua visão de mundo.

A pesquisa foi realizada em escola da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, que atende à primeira etapa do Ensino Fundamental, situada na Samambaia Sul, Brasília.

Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram: diretora da escola, professores regentes, coordenador pedagógico e um aluno da 4ª série e um aluno da 2ª série B.

Os instrumentos que foram utilizados na pesquisa: análise documental, observação participante e entrevista semi-estruturada.

A análise documental, teve a função de “contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar outras informações” (André, 1995); é a forma de abordagem que consiste na pesquisa de materiais escritos. Este método é importante e pode ser utilizado juntamente com outros tipos de análise.

É a análise documental que segundo Cully (1981), “busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesses”.

A observação participante, “parte do princípio que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada” (André, 1995); permite ao pesquisador encontrar dados que não são conseguidos através de outros métodos.

Permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas.

“A observação ocupa lugar privilegiado nas novas abordagens e pesquisa educacional, onde o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado”(André, 1986, p.26.).

As observações foram realizadas em período de 05 (cinco) dias, conforme o (Apêndice B), o roteiro foi elaborado baseado nos objetivos.

A análise documental foi realizada mediante o roteiro elaborado (Apêndice A), com ênfase nos objetivos geral e específicos. Os documentos solicitados para análise foram: o Projeto Político Pedagógico, o Caderno de Planejamento de Aula de duas professoras e de dois alunos e a Ficha do Aluno (o Relatório Individual do Aluno).

A entrevista semi-estruturada, cuja finalidade é a de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados (André,1995); permite a interação entre o pesquisador e seu objeto de pesquisa. “Há uma captação imediata e corrente de informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (p34).

As entrevistas semi-estruturadas seguiram-se de um roteiro, realizado com o tema, problema, objetivos geral e específicos da pesquisa (Apêndices C e D).

Durante a etapa das entrevistas, foram ouvidos: A Diretora do Estabelecimento de Ensino, a Coordenadora Pedagógica, que no momento estava em sala de aula, numa turma de 2ª série, uma Professora da 2ª série e dois Professores da 4ª série, além de dois alunos, um da 2ª e outro da 4ª série.

A análise documental, observações e entrevistas foram realizadas mediante planejamento e agendamento prévio.

Esta pesquisa foi realizada durante o período de julho a outubro de 2005, em cinco etapas distintas, a saber:

Na primeira etapa, em julho de 2005, realizou-se o estudo do manual para elaboração da monografia I e II.

Em agosto de 2005, na segunda etapa, após a escolha do tema a ser desenvolvido, foi realizado o fichamento de textos e autores que subsidiaram teoricamente este trabalho, dando-se início à construção do Projeto.

Na terceira etapa, em agosto de 2005, construiu-se, parcialmente, o referencial teórico, leitura dos documentos norteadores e diretrizes, e elaborou-se os instrumentos de pesquisa, dando continuidade ao desenvolvimento do Projeto.

Na quarta etapa, em setembro de 2005, elaborou-se a introdução, continuidade do referencial teórico e o Projeto de pesquisa.

Na quinta etapa, em outubro de 2005, foi feita a elaboração da metodologia, a continuidade do referencial teórico, elencou-se as categorias de análise, criou-se os instrumentos de pesquisa e os aplicou.

Ainda em outubro de 2005 – uma quinta etapa – discutiu-se e analisou-se os dados levantados mediante as categorias evidenciadas, dando início na elaboração das considerações finais e recomendações para finalização da Monografia.

Em novembro de 2005 – elaborou-se o relatório final da monografia II.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A pesquisa foi realizada em uma escola de Ensino Fundamental da rede pública do Distrito Federal, doravante, por questões éticas, identificada pela letra “A”. Igualmente, por razões éticas, os sujeitos envolvidos na situação pesquisada serão identificados por letras maiúsculas. Assim, a cada vez em que forem mencionadas, a diretora será identificada por “B”; os professores regentes, por “C”, “D”, e “E”; a coordenadora por “F”. Os alunos entrevistados, um menino e uma menina, com 10 e 08 anos respectivamente, serão identificados pelas letras “G” e “H”.

Localizada em Samambaia Sul, cidade satélite de Brasília, autorizada a funcionar através de portarias e legislações organizacionais e normativas – SE/DF. Atualmente estão credenciadas através da portaria n.º 148 de 13/08/95 – SE/DF.

A referida escola, atende 928 alunos, distribuídos em 08 turmas de 4ª série, 08 turmas de 3ª série, 07 turmas de 2ª série, 07 turmas de 1ª série, do Ensino Fundamental, com faixa etária que varia de 6 a 15 anos de idade, em dois turnos: matutino e vespertino. Do total de alunos 12 são portadores de necessidades educacionais especiais.

O corpo docente é formado por 30 professores regentes, uma coordenadora. O número de regentes é suficiente para suprir todas as turmas (30).

Os professores regentes da referida escola, na sua maioria não residem próximo ao local de trabalho, dificultando a identidade e a sensibilidade com os problemas da comunidade e do próprio comportamento do aluno em sala de aula. A comunidade é carente e não politizada onde o voto é conseguido através de uma troca / benefício; sendo que 55 % participa dos programas sociais do governo, tais como: bolsa-escola, cesta básica, pão e leite, etc.

Observa-se que não há uma interação muito boa entre comunidade escolar e a comunidade local, dificultando o bom andamento das atividades sócio-culturais educativas promovidas pelas escolas.

Existem casos detectados de violência familiar, alcoolismo e de adolescentes envolvidos com drogas. O número de evasão escolar é considerável, bem como o de alunos retidos.

A escola apresenta estrutura física debilitada, não adaptada à modalidade de ensino que a mesma oferece.

As barreiras arquitetônicas da escola “A” não sofreram desde a sua inauguração, nenhuma reforma e reestruturação necessária para o atendimento à modalidade de ensino que oferece – a única transformação que ocorreu, foi a construção de uma área cimentada, a qual denominam como quadra poliesportiva.

Em relação aos alunos portadores de necessidades educacionais especiais, não há recursos pedagógicos suficientes que favoreçam sua aprendizagem. A biblioteca está interditada e não há laboratório de ciências ou de informática.

No período em que foi realizada a pesquisa, a escola não estava desenvolvendo nenhum projeto que favorecesse a formação e capacitação de seus professores, bem como não possuía documentos norteadores que a contemplassem.

A Escola dispõe de salas de aula, sala de coordenação pedagógica, sala de professores, biblioteca (A biblioteca fica a mercê dos alunos interessados em realizar pesquisas, mas não conta com um profissional (bibliotecário) competente para auxiliar na elaboração do trabalho além de ser insuficiente com relação à quantidade e qualidade dos livros), sala de secretaria, sala de direção, sala de assistentes de direção. Possui ainda cozinha, onde há um depósito para armazenagem da merenda escolar e 01 depósito para material de limpeza e manutenção; sala de servidores e banheiros (incluídos: banheiros de alunos, professores e servidores).

A cozinha dispõe dos seguintes equipamentos: fogão industrial, freezer horizontal.

Os setores administrativos que lidam com a comunidade são facilmente acessíveis e providos de equipamentos para o seu bom funcionamento: computadores, impressoras, máquina de escrever elétrica e máquina de escrever manual.

Para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, há mimeógrafos, duplicadores, aparelhos de som, vídeos, DVDs, Karaoke, sistema de som (durante o recreio) e caixa de amplificação.

Os recursos humanos disponíveis na escola estão distribuídos da seguinte maneira: 01 Diretora, 01 Vice-Diretor, 01 assistente administrativo, 01 coordenador pedagógico, 01 secretário, 30 professores regentes, 04 vigias, 02 agentes de portaria, 04 merendeiras e 13 auxiliares de limpeza.

O Currículo a ser trabalhado é determinado pela Secretaria de Educação, sendo apresentado durante a semana pedagógica e pesquisada nas coordenações coletivas e individuais, com discussões e debates, contando com a orientação dos coordenadores e supervisão da Direção.

Os temas transversais são utilizados para que aconteça a interdisciplinaridade, utilizando os temas da hora – cívica e dos projetos especiais, a fim de proporcionar um momento de interação sócio – cultural dos alunos e toda a comunidade escolar.

Não existe neste Estabelecimento de Ensino: APM ou Grêmio Estudantil. Utiliza-se o Conselho Escolar e a Caixa Escolar para mobilizar a comunidade a contribuir, quando necessário, para o bom funcionamento da escola.

Os recursos financeiros oriundos do GDF (PDRF: Programa de Descentralização de Recursos Financeiros) e FNDE (PDDE: Programa Dinheiro Direto na Escola); nas UPES esses recursos são aplicados de acordo com a deliberação do Conselho Escolar / Fiscal de maneira transparente e objetiva, nem sempre priorizando as necessidades e buscando integrar todos os membros interessados desta escola na aplicação desses recursos.

Após as considerações iniciais e, para uma melhor compreensão dos dados coletados, foram elencadas três categorias, a partir da análise dos conteúdos evidenciados na aplicação dos documentos: ensino aprendizagem, projeto político pedagógico e avaliação.

Tais categorias foram definidas a partir de estudo aprofundado de todo o conteúdo pesquisado, pois, de acordo com Michelat (apud Lüdke e André, 1986): “Para formular essas categorias iniciais, é preciso ler e reler o material até chegar a uma espécie de ‘impregnação’ do seu conteúdo”.

A conceituação que atribuiremos a estas categorias encontra-se baseada na pesquisa teórica realizada, uma vez que, segundo Lüdke e André (1986), leituras sucessivas do referencial teórico, “devem possibilitar a divisão do material em seus elementos componentes, sem contudo perder de vista a relação desses elementos com todos os outros componentes”.

Nesse sentido, as definições atribuídas despontam como as mais adequadas ao contexto do trabalho.

Categoria Ensino e Aprendizagem

Para que se efetive o ensino e a aprendizagem Coll (2001) afirma que deve ocorrer uma interrelação com a natureza das características individuais da aprendizagem: estática, onde a aprendizagem é determinada geneticamente; situacional, onde o meio determina a

aprendizagem e interacionista, onde o equipamento genético e as experiências educacionais interagem.

Categoria Projeto Político Pedagógico

Para Veiga (1995, p.13), o Projeto Político-Pedagógico é a ação intencional com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, o Projeto Político-Pedagógico da escola é, também, um projeto político, por estar intimamente articulado ao compromisso sócio-político com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. É pedagógico, no sentido de definir ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e intencionalidade. Assim, sendo político e pedagógico tem uma significação indissociável.

Categoria Avaliação

A avaliação é o processo mediante o qual se determina o grau em que essas mudanças de comportamento estão realmente ocorrendo

“No âmbito educativo, a avaliação deve ser entendida como atividade crítica de aprendizagem, porque se assume que avaliação é aprendizagem no sentido de que por meio dela adquirimos conhecimento” (Méndez, 1993).

Categoria Ensino Aprendizagem

Em relação a esta primeira categoria, destaca-se, de início, alguns aspectos considerados negativos.

A análise documental foi prejudicada, tendo em vista que os documentos institucionais essenciais à sua realização - Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar e ficha individual dos alunos não foram apresentados. A diretora, quando da solicitação de tais documentos, alegou que ambos encontram-se ainda em fase de construção. O único documento apresentado foi um plano de ação que seria desenvolvido no decorrer do ano letivo.

A análise das fichas dos alunos aponta uma grande defasagem idade/série (3 anos, em média), confirmando o fracasso escolar principalmente na 1ª e 2ª séries (classes de alfabetização) do Ensino Fundamental. Ressaltamos ainda que, a Diretora B alegou que não compreende o motivo de tal fracasso, pois, seus “melhores profissionais” estão lotados nestas turmas.

Segundo Coll (2001):

Aprender não significa, apenas, tomar conhecimento e reter na memória. A nova abordagem construtivista representa uma nova metodologia de construção do conhecimento, no quadro da ação educativa e na interação do processo ensino (professor) / aprendizagem (aluno). A preocupação fundamental não é acumular conhecimento, mas sim, selecionar informações para saber o que fazer com elas.

A idéia de construção do conhecimento e ensino aprendizagem, (Qual sua concepção pedagógica?) ainda não foi assimilada e nem conceituada pela maioria dos profissionais entrevistados. É o que constatamos com entrevistas realizadas.

A diretora “B” disse que a sua concepção é: *“sou bem tradicionalista, porém com relação ao meu grupo de professores tenho que ser bem aberta, bem flexível. No sentido pedagógico, a gente está sempre cobrando né? Visar o melhor para o aluno, o aluno em 1º lugar, porque a gente trabalha com a comunidade carente”*.

Questionada sobre o tema, a diretora “B” afirmou que considera que a escola é tradicional e construtivista ao mesmo tempo, pois “tem profissionais inseridos na mesma que trabalham dentro dessa linha, ou seja, com as duas concepções”.

A coordenadora “F” diz: *“Eu abracei o construtivismo, procuro trabalhar o máximo possível, mas tem hora que você tem que fazer um trabalho mais tradicional, que tem criança que precisa daquilo. O tradicional querendo ou não ele é mais rápido para a criança assimilar, no meu entendimento, mas o construtivismo surte muito efeito na formação da criança, na segurança dela, ela se sente com mais autonomia na aprendizagem”*.

A coordenadora “F” considera a escola apenas tradicional porque, a maioria dos profissionais que aqui trabalham, são conteudistas, e se restringem em trabalhar tendo como suporte pedagógico, apenas o livro didático.

A professora “C” quando questionada sobre sua concepção disse: *“Eu gosto muito da teoria do Piaget e do Vygotsky, então, eu tento trabalhar muito com essa linha embora tenda muito mais para a linha tradicional que para a construtivista, ainda mais a gente*

que foi educada nessa linha, trabalhou nessa linha a vida inteira e recentemente a gente teve contato com isso, há uns 08 anos”.

A professora “E” fez sua colocação sobre sua linha pedagógica: *“eu vejo que.. às vezes só uma concepção, ela é delineada por um pouco de cada uma, então, não tem porque deixar de ter e utilizar o tradicional se aquele aspecto, aquele elemento da concepção tradicional, ela funciona. Então, eu vejo que, sobressai, na minha, a construtivista e a sociointeracionista, na verdade, essas duas predominam , porque a minha formação, eu me formei em 1983, então, minha formação foi essa e depois, veio o contrutivismo, acho que um pouco, predominam essas duas concepções”.*

O professor “D” por sua vez disse: *“bom, minha prática está dentro da concepção sociohistórica, às vezes, eu tenho uma postura mais centralizadora, sou menos construtivista, e isso é meu processo de formação, minha formação é totalmente tradicional, né, não tive a visão da formação de professor, não tive a concepção específica, inclusive, uma das coisas que sou questionado é a minha postura tradicional de não aceitar questionamentos, claro que com passar do tempo a gente vai evoluindo. Segundo Celso Antunes fala que ele não escreve para “professor fóssil”, quem quiser ter alguma relação com a teoria que ele faz, tem que se renovar e se transformar; ao contrário, ele não quer professor “pré-histórico, devido essa minha intimidade com a teoria dele, né, provocou algumas mudanças no meu trabalho em sala, mas eu vejo que o aluno, comigo, ele faz muita crítica em relação aos assuntos alheios, isso às vezes me assusta, porque como ele tem liberdade de falar comigo algo que ele observa, eu observo que ele está me observando. Ao mesmo tempo que eu estou olhando ele, ele está me avaliando. Sou uma pessoa mais aberta, mas não me diria construtivista, essa é bem inovadora”.*

Com relação a categoria ensino e aprendizagem, a prática mais comum adotada pela instituição de ensino pesquisada, ainda é um registro em forma de nota e relatórios individuais de rendimento escolar, procedimento este que não tem as condições necessárias para revelar o processo de ensino e aprendizagem, tratando-se apenas de uma contabilização dos resultados.

Gadotti (1990) diz que a avaliação e registros é essencial à educação, inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão, sobre a ação. Entende-se que a avaliação não pode morrer. Ela se faz necessária para que possamos refletir, questionar e transformar nossas ações.

Os alunos “G e H” não consideram sua escola atrativa e dinâmica. Os referidos alunos esclareceram que não gostam de frequentar algumas aulas, demonstrando que não se sentem integrados e nem adaptados ao ambiente escolar. O aluno “H”, entretanto, encontra na escola muita afetividade; amizade entre colegas e professores, com os quais gosta de estar.

As observações comprovam a ausência de liderança na escola (por parte da Direção), fato este destacado também pelos professores C,D e E.

A professora “E” mantém um relacionamento democrático e de muita afetividade com seus alunos. Sua postura educacional privilegia a mediação do conhecimento, adotando uma abordagem sociointeracionista, na qual os saberes prévios do aluno e seu histórico são empregados para elaborar novos planejamentos, conhecimentos, e intervenções necessárias.

O relacionamento aluno/aluno apresenta características de trabalho cooperativo: os alunos ajudam-se mutuamente, dependendo de seu grau de facilidade e compreensão para a atividade em execução.

Wallon (1986) afirma que é fundamental que o professor procure conhecer seus alunos de forma mais integral, em diferentes grupos, nos diferentes contextos, no contexto de sua época, em sua situação e condição socioeconômica e em suas diferentes linguagens, pois o aluno só pode ser entendido dentro de seu contexto e em sua totalidade. Em sua concepção, o professor deve educar para maior humanização, incentivando a cooperação, a solidariedade, a justiça social

O professor que assim pautar suas ações, estará alicerçando também as bases para constituir-se numa escola cidadã, isto é, num espaço democrático onde direitos e deveres são exercidos e usufruídos coletiva e igualmente, oportunizando principalmente aos educandos, finalidade maior de sua existência, a chance de se tornarem cidadãos críticos, leitores e participantes do mundo que os rodeia e do qual são partes integrantes, como fazedores de sua história.

Categoria Projeto Político Pedagógico

Igualmente à primeira categoria, a análise documental não pôde ser realizada. Os documentos norteadores da filosofia adotada pela escola – Projeto Político Pedagógico e o

Regimento Escolar - não foram disponibilizados e as fichas dos alunos não trazem nenhum tipo de informação a este respeito.

As entrevistas realizadas com os professores, coordenadora e diretora apontam que, de uma maneira geral, todos têm conhecimento sobre o que são e os benefícios da construção deste Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar, destacando a participação de todos os segmentos da comunidade escolar.

Veiga (1995) afirma que seu processo de construção aglutinará crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico “coletivo”. Ele precisa ser concebido com base nas diferenças existentes entre seus autores, sejam eles professores, equipe técnico-administrativo, pais, alunos e representantes da comunidade social. É, portanto, fruto de reflexão e investigação.

A diretora “B” quando questionada sobre o Projeto Político Pedagógico da escola indagou: *“a escola possui um Projeto Político Pedagógico. Foi elaborado no início do ano e junto com o conselho e com os professores, a comunidade não participou, e é desenvolvido na medida do possível”*.

Os professores “C”, “D” e “E” foram unânimes em dizer: *“não me lembro de ter participado do PPP da escola, como estou com a memória ruim! Foi lido não foi isso? Eu não me recordo... da construção desse projeto;... eu mesma faço parte do conselho escolar da escola, nunca fui convocada até então para passar, decidir. Discutir a representação de todos os segmentos... estou há anos nesta escola e nunca participei do Projeto Político Pedagógico, nunca fui convocada a participar. Se nem os professores que estão mais próximos participaram, imagina a comunidade!”*.

Contudo observamos que, os profissionais entrevistados ressaltaram que, não conhecem e nem foram convidados a participarem da elaboração de um Projeto Político Pedagógico da escola, mas a Diretora “B” afirma que os mesmos participaram e elaboraram tal projeto. Disse ainda que, somente os servidores e comunidade escolar não participaram nem foram convidados a participar de tal elaboração.

Observamos também nesta categoria que todos os entrevistados reconhecem que a lei assegura a participação dos profissionais da educação (leia-se diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico, professores, auxiliares e todos atuam no processo educacional) na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, retirando da instituição de ensino o peso de ter que se adaptar a projetos instituídos por tecnocratas, ou mesmo profissionais

da educação, que na maioria das vezes nem sequer conhecem a escola e o contexto onde está inserida.

Mais do que isso, reconhecem também que a Lei 9.394/96 permite que a escola ganhe em agilidade, flexibilidade e eficiência ao tornar-se artífice do seu processo de ensino e aprendizagem, ao ter que diagnosticar suas necessidades e deficiências, e a partir delas, traçar objetivos, desenvolver metas e criar estratégias, de maneira conjunta, que visem alcançar a qualidade do ensino que se propõe, no entanto, não é o que acontece nesta instituição pesquisada, onde todos os segmentos da comunidade estão “alheios, omissos e acomodados” com tal construção Projeto Político Pedagógico.

Categoria Avaliação

Méndez (2002) defende que a utilização repetida e exclusiva de um mesmo tipo de instrumento de avaliação não permite ver o aluno sobre todos os ângulos e pode induzir no professor juízos incorretos acerca aluno. Ou ainda, (...) os testes de rendimentos ou os exames conhecidos como tradicionais carecem de interesse e valor formativo, porque não nos dizem nada que nos ajude a entender os processos de aprendizagem do educando.

A professora “C” fez a seguinte colocação sobre o item apontado: *“os meus alunos eu avalio todos os dias, em todas as atividades, estou sempre anotando quando eles estão desempenhando a tarefa, se estão cumprindo. Um trabalho mesmo com criança de 2ª série dá para você fazer uma pesquisa, você orientando direitinho, dá para fazer alguma coisa sim. Mas também lanço da avaliação sim, porque eu acho que no momento da avaliação com eles sozinhos é importante também para você ver como é que tá, né? Porque às vezes tem crianças que conseguem te driblar e tá copiando muito do colega, principalmente hoje, que a gente trabalha com eles em grupo, em dupla, é importante esse momento também, mas ela não é o único instrumento não. Agora as minhas aulas, o dia que eu vejo que dá alguma coisa errada, eu paro e às vezes eu mudo dentro da própria, quando eu vejo que não dá certo – vamos mudar aqui, não tá dando certo, não tá surtindo efeito, por quê? Os alunos não estão gostando, vamos fazer de outra forma – tenho essa liberdade de conversar com eles”*.

A professora “E” ressaltou: *“não tem como avaliar sem um feedback, a gente avalia e ao mesmo tempo é avaliado e faz uma auto-avaliação. Então, eu vejo que em todo momento, em sala de aula, eu estou avaliando, né? A participação do aluno, o fazer a*

atividade, deixar de fazê-las ou errar a atividade também serve como forma de avaliação para mim, e , eu sempre parto do pressuposto que, quando eu aplico um instrumento de avaliação, e a maioria erra, quem está errada sou eu, que não soube passar o conhecimento da melhor forma possível para o menino aprender”.

O professor “D” foi bem enfático: *“faço uma avaliação objetiva, uma das coisas que sempre gosto de deixar claro com meu aluno é o que eu pretendo fazer e o que eu espero alcançar junto com eles. Quando algo está errado, o próprio aluno, automaticamente, começa a colocar pra mim – porque de não fazer isso ou aquilo”.*

Sobre esta categoria, na análise documental, observamos que o processo de conquista do conhecimento pelo aluno ainda não está refletido na avaliação. Para os professores “C, D e E” e coordenadora “F”, embora historicamente a questão tenha evoluído muito, pois trabalha a realidade, a prática mais comum na maioria das instituições de ensino ainda é um registro em forma de nota, procedimento este que não tem as condições necessárias para revelar o processo de aprendizagem, tratando-se apenas de uma contabilização dos resultados.

Durante a entrevista observamos que, apesar de não conhecerem de verdade o objetivo e o porquê avaliar, os professores consideram a avaliação a parte mais importante de todo o processo de ensino-aprendizagem. Méndez (2002) diz que avaliar é mediar o processo ensino e aprendizagem, é oferecer recuperação imediata, é promover cada ser humano, é vibrar junto a cada aluno em seus lentos ou rápidos progressos.

Os professores “C”, “D” e “E” acreditam que o grande desafio para construir novos caminhos, é elaborar uma avaliação com critérios de entendimento reflexivo, investigativo, conectado, compartilhado e autonomizador no processo ensino e aprendizagem. Afirmaram também que, *“não tem como avaliar sem um feedback, a gente avalia e ao mesmo tempo é avaliado e faz uma auto-avaliação. Então, eu vejo que em todo momento, em sala de aula, estamos avaliando, né? A participação do aluno, o fazer a atividade, deixar de fazê-las ou errar a atividade também serve como forma de avaliação para nós, e , eu sempre parto do pressuposto que, quando aplicamos um instrumento de avaliação, e a maioria erra, quem está errada somos nós, que não soubemos passar o conhecimento da melhor forma possível para os meninos aprenderem.*

Devemos então repensar, replanejar e elaborar novas formas de intervenções que atinjam diretamente nossos alunos suprindo a suas necessidades, onde os mesmos possam

reconhecer o porque de tal avaliação e qual o seu objetivo, desta forma, estaremos formando cidadãos ativos e participantes da construção do conhecimento.

4.1 RESULTADOS

Após discussão e análise detalhadas dos dados coletados, os resultados obtidos são preocupantes.

Categoria Ensino Aprendizagem

Nesta categoria pode-se observar que os aspectos negativos se sobrepõem aos positivos.

Cite-se, a exemplo, a falta de documentos que apontem a linha político pedagógica adotada pela escola, os projetos e/ou ações de caráter sociointeracionista desenvolvidos, os quais devem ser norteados pelo Projeto Político Pedagógico e pelo Regimento Escolar.

Outro aspecto negativo a ser observado é o da defasagem idade/série, apontada nas fichas dos alunos (1ª e 2ª séries – classe de alfabetização).

Sobre este tema, o MEC (2004), enfatiza: *“Essa realidade de fracasso é enfim o resultado de uma gama complexa de representações sociais, sejam históricas, culturais, lingüísticas, políticas, respaldadas em concepções equivocadas”*. As estruturas física e material da escola, por sua vez, também caracterizam aspectos contrários à construção do conhecimento. A falta de aparelhos de multimídia ou mesmo de laboratório de ciências ou informática, dificultam a adaptação curricular necessária.

A falta de compreensão acerca dos conceitos da própria concepção pedagógica, por parte dos professores entrevistados, gera um impedimento para que o processo ensino aprendizagem e construção conhecimento ocorra realmente.

A professora “C” quando questionada sobre sua concepção em relação ao processo ensino-aprendizagem disse: *“partindo do princípio que todo mundo tem sua inteligência né? Particular, sua forma de raciocinar, de assimilar. Então, eu tento, quando eu vejo que tem diferença, que tem alguém que não está assimilando bem, não está chegando junto com os outros, eu tento trabalhar diferenciado. Se não está aprendendo de um jeito, vamos ver se aprende de outro. Para que ele possa construir o conhecimento, às vezes, até esse conhecimento é imposto mesmo, né? De uma forma ou de outra, porque nós somos*

cobrados, porque cada um tem uma forma de aprender, mas no final do ano você tem que ter um nível de alunos aprovados, porque se a maioria de sua turma for reprovada, quer dizer alguma coisa deve ter de errado com a professora, é assim que todo mundo pensa, então, é complicado! É muito bonito na teoria falar “Ah! Cada um tem seu tempo para aprendizagem”, mas a gente tem que ter o retorno, tem que ter o feedback aí então, é difícil!

A aprendizagem é quantitativa e não qualitativa, porque a Secretaria de Educação só trabalha em cima de números. Antes eles pediam quantos alunos insatisfatórios? Agora eles pedem até o nome do aluno insatisfatório, né?

A aprendizagem é muito particular, mas só que na hora do resultado, você tem que dar conta daquele resultado”.

Quando questionada, a professora “E” se posicionou: “eu vejo que os alunos constroem o conhecimento, primeiramente a partir das experiências que eles vivenciam. Então, houve essa experiência que eles vivenciam, o que eles entendem por... O erro não é algo fácil de se trabalhar. O erro, como diz, tem que saber porque, compreender qual o raciocínio lógico que o levou a errar, porque se ele errou tem um raciocínio lógico ali, ele errou porque pensa dessa forma. Então muitas vezes ter a paciência pedagógica para tirar do aluno porque ele errou, não é fácil, é complicado mesmo. Então eu tenho que trabalhar o erro primeiro questionando.

Vale destacar, entretanto, que na turma onde foram realizadas as observações, foi possível detectar a ocorrência de práticas construtivistas. A relação professor/aluno é baseada na afetividade e na mediação de ações construtoras do conhecimento.

A relação aluno/aluno apresenta características de trabalho coletivo e solidário. A disposição dos alunos em grupos de trabalho contribui para este fator, como disse a professora “C”: *“crianças na faixa etária de 08 e 09 anos, eu tenho trabalhado muito com a 2ª série, a questão de colocar limites, né? Aquela questão de respeitar regras está iniciando, então, eles não querem cumprir, mas quer que o outro respeita. Então, existe muito desentendimento entre eles.*

Segundo Wallon (1986), a visão do professor sobre a criança é muito enriquecida quando esta é observada e percebida em seus diferentes grupos, pois em cada grupo um lado seu vem à tona, e surge uma nova possibilidade de desenvolvimento e de aprendizagem. O professor atento à criança nos vários grupos tem mais elementos e

conhecimento da criança, podendo auxiliá-la melhor em seu processo de evolução e de integração de si.

As impressões, contribuições e resultados obtidos durante todo o processo de análise documental, observação e entrevista desta categoria foram gratificantes e enriquecedores, ao ponto de se fazer questionar mais uma vez sobre o real papel e função de ser professor, onde não se pode mais permitir que estes profissionais sejam transformados em apenas transmissores de conhecimento, sendo necessário que se reflita continuamente sobre a que nível está o comprometimento das instituições de ensino com a qualidade da aprendizagem das crianças e quais as concepções de ensino e aprendizagem dos professores inseridos neste contexto educacional, bem como, a forma como avaliam deixando de lado as provas que tantas vezes aterrorizava e continuam aterrorizando as crianças.

Categoria Projeto Político Pedagógico

A análise documental deficitária caracteriza o primeiro aspecto negativo encontrado.

Não foi possível proceder à análise de documentos essenciais ao trabalho, como o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar, uma vez que não apresentados pela direção da escola.

De acordo com Veiga (1995), o projeto político pedagógico caracteriza-se por privilegiar o trabalho “coletivo” à participação, à luta, à ousadia frente aos desafios da mais diversas ordem sociais, políticas, econômicas, preconizando um futuro que, ao invés de pré-concebido, pré-determinado, está sendo agora construído.

Os únicos documentos analisados, as fichas individuais dos alunos, não traziam informações sobre esta categoria.

Durante o período de observações também foi possível constatar que não há projetos pedagógicos voltados para a área de formação e capacitação de professores.

A partir da observação dos alunos da professora “E”, pôde-se constatar um aspecto extremamente positivo, qual seja: a autonomia do aluno frente às atividades propostas, o que oportuniza tornar-se sujeito de seu próprio aprendizado, tomando decisões, desenvolvendo seu raciocínio lógico e sua subjetividade.

O professor “D” destacou: *“bom, eu estou há 08 anos na escola, e construção do PPP, eu entendo do PPP é “Construção Coletiva” e não a única construção, são várias construções, nas quais se escolhe uma dessas construções como propriedade, onde tem os parâmetros mínimos que a escola pretende alcançar; a escola, tem os padrões mínimos vai depender do trabalho da regência, da comunidade, do direcionamento de quem está na liderança da escola, eu vejo dessa forma – e nesse período em que estou aqui, numa participei de nenhum debate, nenhuma discussão da construção do PPP”.*

O projeto pedagógico é um documento que não se reduz à dimensão pedagógica, nem muito menos ao conjunto de projetos e planos isolados de cada professor em sua sala de aula. O projeto pedagógico é, portanto, um produto específico que reflete a realidade da escola, situada em um contexto mais amplo que a influência e que pode ser por ela influenciada. Em suma, é um instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade (Veiga, 1995).

As entrevistas realizadas com os profissionais em educação, apresentaram pontos bastante positivos, no sentido de que todos os entrevistados demonstraram ter algum conhecimento sobre esta categoria e considera significativa a utilização no processo ensino-aprendizagem, a participação de todos os segmentos da comunidade.

O contraditório se dá, no entanto, na medida em que estes mesmos profissionais não se consideram aptos e nem preparados para elaborar, planejar, orientar e executar tal “Projeto Político Pedagógico”.

Ao nos referirmos ao projeto político-pedagógico fica claro que construí-lo, executá-lo e avaliá-lo é tarefa da escola; tarefa que não se limita ao âmbito das relações interpessoais, mas que se torna “realisticamente situada nas estruturas e funções específicas da escola, nos recursos e limites que singularizam, envolvendo ações continuadas em prazos distintos” (Marques 1990, p. 22).

Destacamos então que, para a construção de projeto político pedagógico é necessário que relações interpessoais busquem valorizar e incentivar as relações de solidariedade em seu cotidiano, superando o autoritarismo que caracteriza a organização disciplinar na maioria das escolas. Essa tarefa é difícil, uma vez que sujeitos do processo de ensino aprendizagem passarão a operar com valores e idéias diferentes daquelas estabelecidas verticalmente, herdeiros de uma educação autoritária e hierarquizada.

Categoria Avaliação

A discussão e levantamento de dados nesta categoria evidenciaram a maior quantidade de aspectos negativos.

Por primeiro, a análise documental, prejudicada, tendo em vista a ausência dos documentos Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar, essenciais para o desenvolvimento deste trabalho.

Neste sentido, maioria dos profissionais quando questionados, afirmam que mudar a avaliação significa provavelmente mudar a escola. Automaticamente, mudar a prática da avaliação nos leva a alterar práticas habituais, criando inseguranças e angústias e este é um obstáculo que não pode ser negado, pois envolve toda a comunidade escolar.

A etapa de observações contribuiu positivamente para a confirmação de que a formação profissional é item de muita relevância para a implementação de um ensino de qualidade e de mudanças no âmbito educativo, onde a avaliação deve ser entendida como atividade crítica de aprendizagem, porque se assume que a avaliação é aprendizagem no sentido de que por meio dela adquirimos conhecimento.

Os professores destacaram também que, aprendem para conhecer e para melhorar a prática pedagógica em sua complexidade, bem como para colaborar na aprendizagem dos alunos, conhecendo as dificuldades que devem superar, o modo de resolvê-las e as estratégias que coloca em funcionamento.

Méndez (2001) afirma que, o aluno aprende sobre e a partir da própria avaliação e da correção, da informação contrastada que o professor oferece-lhe, que se será sempre crítica e argumentada, mas nunca desqualificadora, nem punitiva.

A professora “E” da turma observada apresenta prática pedagógica, construtivista, democrática e afetiva, baseada na mediação e construção do conhecimento a partir do acúmulo de experiências dos alunos.

A avaliação deve ser constante, para poder acompanhar o processo de ensino e de aprendizagem desenvolvido na rotina escolar e, dessa forma, sempre informar o professor e a professora e o aluno e a aluna acerca do que vem acontecendo nas suas interações pedagógicas, possibilitando informações para as regulações do trabalho docente e das aprendizagens. Em outras palavras, a avaliação cruza o trabalho pedagógico desde seu planejamento até a sua execução, coletando dados para melhor compreensão da relação ensino e aprendizagem, e possibilitando, assim, orientar a intervenção didática para seja qualitativa e pedagógica (Méndez, 2002).

Segundo Méndez (2001), a maneira como o sujeito aprende é mais importante que aquilo que ele aprende, porque facilita a aprendizagem e capacita o sujeito para continuar aprendendo permanentemente. Conscientes do modo como o sujeito aprende, descobriremos a forma de ajudá-lo.

As entrevistas, entretanto, sinalizam negativamente sobre esta categoria.

Os profissionais entrevistados, em sua totalidade, apontaram falhas na formação continuada e capacitação do professor, tanto no que diz respeito ao tema “educação e avaliação”.

Quanto às novas tecnologias (computadores, DVDs, Kits multimídia) cinquenta por cento destes profissionais não se consideram preparados para atuar com recursos tecnológicos ou têm acesso às novas tecnologias, mesmo fora do ambiente escolar.

Unanimemente, destacaram a falta de investimentos da Secretaria de Educação nesta área, bem como a falta de muitos recursos didáticos, salas ambientes entre outros; os espaços escolares contrariam as necessidades do estudante atual, o qual tem muito mais acesso à informação e ao conhecimento fora da escola.

Méndez (2001) conclui que “a avaliação, entendida como atividade crítica e investigativa de aprendizagem, é parte integral e dinâmica da educação, pois visa tanto à aquisição quanto à produção e reprodução do conhecimento. De qualquer modo, é conveniente levar em conta alguns conceitos e a natureza conservadora da avaliação educativa”.

5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a transição paradigmática no campo educacional, a discussão em torno das emergentes concepções e práticas educativas e suas relações com o conceber e o fazer constitui um universo denso e novo. Este universo requer do docente sua aproximação e seu envolvimento crítico para que ele possa repensar autonomamente sua postura político-pedagógica e reelaborar constantemente seu fazer profissional e, em particular, a ação avaliativa.

Diante desse quadro, justifica-se a necessidade de uma maior reflexão em torno da prática educativa (Zabala, 1998), que envolve a relação pedagógica entre o planejamento do trabalho docente, a sua efetivação através do ensino e da aprendizagem, o processo avaliativo e as condições estruturais de trabalho dos profissionais da educação. Buscar compreender a coerência didático-pedagógica entre os elementos da prática educativa (planejamento, ensino/aprendizagem e avaliação) e sua interdependência com a especificidade sócio-educacional do contexto escolar poderá possibilitar ao professor e à professora refletirem sua ação para reelaborar sua postura pedagógica como um todo e, em especial, a avaliativa, cientes dos limites e possibilidades dessa reflexão.

Este trabalho buscou apresentar a avaliação como sendo um processo investigativo, diagnóstico reflexivo, democrático e emancipador, ressaltando a importância da coerência entre a proposta pedagógica e a avaliação adotada, fundamentando-se numa epistemologia do conhecimento.

Acreditamos que o grande desafio para construir novos caminhos, segundo Ramos (2001), é uma avaliação com critérios de entendimento reflexivo, conectado, compartilhado e autonomizador no processo ensino e aprendizagem. Desta forma, estaremos formando cidadãos conscientes, críticos, criativos, solidários e autônomos.

Tal desafio gerou o estímulo necessário ao desenvolvimento deste projeto que, revê a concepção de avaliação, sobretudo as concepções de conhecimento, de ensino, de educação e de escola que cada educador traz consigo. Impõe pensar em um novo projeto político-pedagógico apoiado em princípios e valores, comprometidos com a criação do cidadão crítico, pensante, emancipado.

A abordagem do tema “Avaliação Como Um Processo: Diagnóstico, Formativo e Reflexivo” foi proposta tendo em vista as dificuldades em compreender as concepções

pedagógicas trabalhadas e na elaboração de uma boa “avaliação”; conseqüentemente implicando, dentre outras seqüelas, o “fracasso escolar e a exclusão de nossos alunos”.

O problema investigado foi: como a escola pública do GDF trabalha com a avaliação do aluno na construção do conhecimento?

Está na hora de substituir a pedagogia do fracasso e da repetência por uma pedagogia da permanência na escola, do sucesso e da promoção / emancipação humana, com oportunidades para todos freqüentarem a escola privilegiando o redimensionamento das ações dos envolvidos na busca de aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem, utilizando-se da avaliação como um recurso que informa sobre o interjogo do saber.

Assim, o objetivo da pesquisa é “perceber que a avaliação pode ser trabalhada de forma diagnóstica, formativa e reflexiva dentro de uma perspectiva de construção e valorização do conhecimento”, visando uma aprendizagem significativa.

Nesta avaliação sob a perspectiva de reflexão, há que se considerar o desenvolvimento do aluno em seu cotidiano. Mesmo quando se aplicam testes e provas deve haver um espaço para que o aluno explique o porquê de suas respostas, pois a “[...] educação que deseja a emancipação política e social do homem objetivará a competência do educando naquilo que o torna cidadão digno e emancipado ” (Camargo, 1999, p.170).

As categorias Avaliação, Ensino e Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico, foram elaboradas a partir do estudo aprofundado dos conteúdos evidenciados na aplicação dos instrumentos. Tais categorias apontam a prevalência de aspectos negativos em relação aos positivos.

A escola pesquisada não tem um ambiente estimulante, onde os alunos possam construir sua aprendizagem aprendendo a aprender, pesquisando e reconstruindo, sem medo da ação avaliativa que será realizada pelos educadores e até pelos próprios educandos. Aceitar a avaliação como sendo um processo natural é fundamental para reconhecer o erro, refazer e reconstruir, incorporando a avaliação como um desafio, superando-se a cada dia. Os educadores precisam descobrir que mais do que nunca, este é o momento de refletir sobre como o aluno aprende, de questionar, duvidar, investigar e conviver com a incerteza e divergência.

Em relação à categoria Ensino e Aprendizagem, houve algumas mudanças de paradigmas na área educativa, e nesta perspectiva podemos afirmar que a escola e educação estão voltadas para o aluno e a construção de seu conhecimento com vista a uma

abrangência maior, que é a transformação social, através do desenvolvimento de competências gestadas no interior da escola com redimensionamento da prática avaliativa.

Podemos nos questionar: é possível este redimensionamento da prática avaliativa com vistas a investigar, diagnosticar e emancipar? Pensamos que sim, porém, primeiramente é preciso que os educadores entrevistados estejam dispostos a mudar suas práticas cristalizadas e aos poucos ir se livrando dos velhos ranços para poder avançar... pois nesta perspectiva, o educador passa a ser problematizador e mediador, desafiando os educandos que agora são investigadores críticos, permeados por constantes diálogos, pois a educação como prática de liberdade deve negar o conceito de isolamento e abstração do ser humano, assim como tornar o mundo uma presença constante em seu diálogo.

A avaliação investigativa e reflexiva é um ato político-pedagógico que proporciona a mudança, o avanço, a transformação, a aprendizagem, a autonomia e a iniciativa, não apenas a atribuição de notas ou conceitos para reprovar ou aprovar o educando, sem possibilidades de crescimento.

Segundo Freire (1987):

“ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo, ou seja, a educação problematizadora e como prática da liberdade exige de seus personagens uma nova concepção de comportamento. Ambos são educadores e educandos, aprendendo e ensinando em conjunto, mediatizados pelo mundo”.

A educação é componente substancial de qualquer política de desenvolvimento, não só como bem em si, mas como eficaz instrumentação de cidadania. O centro da inteligência, e o cerne da questão é o aprender a aprender, saber pensar, ser crítico e analítico. Esse deve ser o centro da educação e é dentro desta perspectiva que a avaliação do desempenho escolar deve ser concebida.

Percebe-se que a avaliação do ensino e aprendizagem da instituição ensino pesquisada mudou um pouco. Os professores “na sua minoria”, já não fazem mais provas para medir o que a criança aprendeu, mas sim para, investigar, diagnosticar, detectar se o aprendizado foi significativo, se os seus objetivos foram alcançados, sendo o professor o mediador e a criança a construtora de sua aprendizagem propiciando-lhes situações significativas e aprendizagem durante o processo de avaliação mediadora. Vygotsky (1988, apud Hoffmann, 2002), defende que a ação da criança é essencial para o seu desenvolvimento, atribuindo significados aos objetos, não partindo de sua herança genética

ou a partir de estímulos do meio ambiente, mas na interação com os elementos de sua cultura e do seu meio social. As crianças participaram ativamente da construção de seus próprios conhecimentos, construindo sua identidade a partir de relações interpessoais, sendo que o professor ao realizar suas avaliações, está articulando os conceitos construídos pela criança e as formas mais elaboradas da compreensão da realidade.

Luckesi (2002) também salienta que os conhecimentos adquiridos servem como elementos de desenvolvimento à criança, no qual trazem embutidos a metodologia e a visão de mundo. Ao produzir o conhecimento a criança vai se tornando ativamente hábil em melhor compreender a realidade bem como, atuar e viver de forma mais satisfatória dentro dela.

Ao assimilar os conhecimentos, a criança assimila também as metodologias e as visões de mundo que os perpassam. O conteúdo do conhecimento, o método e a visão de mundo são elementos didaticamente separáveis, porém compõem uns todos orgânicos e inseparáveis do ponto de vista real. (Luckesi, 2002, p. 127).

Ninguém poderá educar-me se eu não consentir, de alguma maneira, se eu não colaborar; uma educação é impossível, se o sujeito a ser educado não investe pessoalmente no processo que o educa. Inversamente, porém, eu só posso educar-me numa troca com os outros e com o mundo; a educação é impossível, se a criança não encontra no mundo o que lhe permite construir-se. (Charlot, 2000 apud Hoffmann 2001, p. 138).

A categoria avaliação é a parte mais importante de todo o processo de ensino-aprendizagem. Bevenutti (2002) diz que avaliar é mediar o processo ensino e aprendizagem, é oferecer recuperação imediata, é promover cada ser humano, é vibrar junto a cada aluno em seus lentos ou rápidos progressos.

Notamos que a avaliação do ensino e aprendizagem deste Estabelecimento de Ensino, permanece quase que na sua totalidade, presa a uma pedagogia ultrapassada, onde a evasão permanece, e o educando, o cidadão, o povo continuará escravo de uma minoria, que se considera a elite intelectual, voltada para os valores da matéria ditadora, fruto de uma democracia mascarada e opressora.

Acreditamos que o grande desafio para construir novos caminhos, segundo Ramos (2001), é uma avaliação com critérios de entendimento reflexivo, conectado, compartilhado e autonomizador no processo ensino e aprendizagem. Desta forma, estaremos formando cidadãos conscientes, críticos, criativos, solidários e autônomos.

Os novos paradigmas em educação devem contemplar o qualitativo, descobrindo a essência e a totalidade do processo educativo, pois esta sociedade reserva às instituições escolares o poder de conferir notas e certificados que supostamente atestam o conhecimento ou capacidade do indivíduo, o que torna imensa a responsabilidade de quem avalia. Pensando a avaliação como aprovação ou reprovação, a nota torna-se um fim em si mesma, ficando distanciada e sem relação com as situações de aprendizagem.

Mudar e conhecer a nossa concepção se faz urgente e necessário nesta escola. Basta que os professores rompam com padrões estabelecidos pela própria história de uma sociedade elitista e desigual. Neste sentido, Perrenoud (1993) afirma que mudar a avaliação significa provavelmente mudar a escola. Automaticamente, mudar a prática da avaliação nos leva a alterar práticas habituais, criando inseguranças e angústias e este é um obstáculo que não pode ser negado pois envolverá toda a comunidade escolar.

Se as nossas metas são educação e transformação, não nos resta outra alternativa senão juntos pensar uma nova forma de avaliação. Romper paradigmas, mudar nossa concepção, mudar a prática, é construir uma nova escola.

Conclui-se que, a avaliação não tem um fim em si mesma, mas é um meio a ser utilizado por alunos e professores para o aperfeiçoamento do processo ensino e aprendizagem. Atualmente, a avaliação assume uma função diagnóstica e orientadora, pois ajuda o aluno a progredir na aprendizagem e o professor a reorganizar sua ação pedagógica. Portanto, o desenvolvimento do processo educativo deve ser acompanhado de uma avaliação constante.

Para realizar uma avaliação integral do aluno, isto é, para avaliar as várias dimensões de seu comportamento, é necessário o uso combinado de várias técnicas e instrumentos de avaliação, que devem ser selecionados tendo em vista os objetivos propostos. O professor deve fazer uso de todos os recursos ao seu alcance para obter o máximo de informações sobre o aproveitamento e o comportamento escolar do aluno. Por isso, não convém utilizar a penas um instrumento de avaliação, confiando nele como se fosse infalível. O mais recomendável é empregar técnicas diversificadas em instrumentos variados.

“A avaliação tradicional, não satisfeita em criar fracassos, empobrece as aprendizagens e induz, nos professores, didáticas conservadoras e, nos alunos, estratégias utilitaristas” (Perrenoud, 1999, p. 18).

Constatamos durante a pesquisa realizada na escola, que a prática da avaliação é atravessada por questões disciplinares, de controle dos alunos, de castigo de condutas sociais que os alunos apresentam dentro e fora da escola.

Assim sendo, notamos também que alguns educadores da escola pesquisada estão dispostos a dar um novo encaminhamento para a sua prática da avaliação escolar; preocupado em redefinir ou definir os rumos de sua ação pedagógica, atento para os princípios que norteiam esta nova prática, sendo o diálogo uma das premissas básicas, na busca de investigar, problematizar, emancipar e ampliar perspectivas .

O ato de avaliar por sua constituição mesma, não se destina a um julgamento "definitivo" sobre alguma coisa, pessoa ou situação, pois que não é um ato seletivo. A avaliação se destina ao diagnóstico e, por isso mesmo, à inclusão; destina-se a melhoria do ciclo de vida. Infelizmente, por nossas experiências históricos-sociais e pessoais, temos dificuldades em assim compreendê-la e praticá-la. É uma meta ser trabalhada, que, com o tempo se transformará em realidade, por meio de nossa ação. Somos responsáveis por esse processo.

As impressões e contribuições obtidas durante todo o processo de pesquisa foram gratificantes e enriquecedoras, ao ponto de se fazer questionar mais uma vez sobre o real papel e função de ser professor, onde não se pode mais permitir que estes profissionais sejam transformados em dadores de aula, sendo necessário que se reflita continuamente sobre a que nível está o comprometimento das instituições de ensino com a qualidade da aprendizagem das crianças e quais as concepções de ensino e aprendizagem dos professores inseridos neste contexto educacional, bem como, a forma como avaliam deixando de lado as provas que tantas vezes aterrorizava e continuam aterrorizando as crianças.

Segundo observações realizadas no decorrer das práticas de ensino ocorridas ao longo da pesquisa, em "geral", os professores acreditam que a avaliação deve ser um recurso para o seu planejamento, sendo também julgamento de idéias, ou seja, você julga, e a partir daí constrói uma metodologia que beneficie os envolvidos no processo (professor x aluno), alguns promovem avaliação mutua. O ato de avaliar não indica a aprovação ou a reprovação, porém, é um meio que aponta as dificuldades dos alunos e norteia o trabalho.

Em suas falas, os professores destacaram a importância de avaliar o aluno como um todo: avaliar aquilo que aprendeu com suas dificuldades, potencialidades e também habilidades e competências, através da observação e anotações de atividades, atitudes,

envolvimento, evoluções, aspectos cognitivos, participação, vivência de valores, crescimento intelectual e também com trabalhos valorizados individuais e em grupo, envolvendo os conteúdos estudados e notas com parecer descritivo. Também ocorre através de provas, trabalhos de pesquisa, aproveitamento ou não na sala de aula. Procurando avaliar o cognitivo, não só “decoreba”, mas o que realmente aprendeu e o que leva para sua vida cotidiana.

Almejam “um dia” uma avaliação participativa, libertadora, humanizante, diagnóstica e transformadora e qualitativa, não podendo ser classificatória e sim dinâmica, contínua, integrada, progressiva, voltada para os sujeitos, abrangente e cooperativa.

Percebemos também a contradição entre a teoria e a prática de alguns professores que, por um ou outro motivo é um dos ranços que a pedagogia deve buscar superar, em função de colocar a avaliação escolar a serviço de uma prática pedagógica que entenda e esteja preocupada com a educação como mecanismo de transformação social, na busca da superação do autoritarismo enraizado em nossas salas de aula, e ao estabelecimento da autonomia do educando.

Com base nos fatos coletados conclui-se que a avaliação ensino aprendizagem não ocorre durante todo o desenvolvimento da aprendizagem e não dinamiza o movimento de ação-reflexão-ação.

Sugerimos à escola que repense, que reflita sobre sua prática avaliativa, que defina sua concepção pedagógica e função social, evidenciando a importância dos registros e do relato dos professores ao longo do processo, identificando possibilidades e diagnosticando necessidades individuais e do grupo. Buscando a responsabilidade, colaboração e participação de todos os envolvidos no processo educativo através de momentos de auto-avaliação. Tornando investigativa por identificar as necessidades e as possibilidades de cada sujeito apresentou na construção do conhecimento. A criança não foi comparada com as demais do grupo, vê-se a sua individualidade, as suas possibilidades em um crescimento constante. Portanto, o desenvolvimento do processo educativo deve ser acompanhado de uma avaliação constante.

Espera-se que este estudo dissemine-se por toda a Instituição, e que esta prática seja cultuada por todos os professores, para que as crianças se desenvolvam integralmente, ou seja cognitivamente, socialmente, ajudando-as na apropriação dos conhecimentos significativos.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2000.

BENVENUTTI, D. B. **Avaliação, sua história e seus paradigmas educativos**. Pedagogia: a Revista do Curso. Brasileira de Contabilidade. São Miguel do Oeste – SC: ano 1, n.01, p.47-51, jan.2002.

BICUDO, Maria. (org.) **Formação do Educador: avaliação institucional, ensino e aprendizagem**. São Paulo: UNESP, 1999.

BLOOM, B. S., HASTINGS, J. T., MADDAUS, G. F. **Evaluación del aprendizaje**. Buenos Aires: Troquel, 1975.

BORBA, A. M. de & FERRI, C. **Avaliação: contexto e perspectivas**. Revista de Divulgação Científica da Universidade do Vale do Itajaí – Alcance. Itajaí – SC: ano IV, n.02, p.47-55, jul/dez/1997.

CAMARGO, Alzira Leite Carvalhais. **Mudanças na avaliação da aprendizagem escolar na perspectiva da progressão continuada: questões teóricas-práticas**. In : *Formação do educador e Avaliação Educacional*. São Paulo: Unesp, 1999, p.165-180.

CANDAU, Vera Maria F. **Didática em Questão**. São Paulo: Editora: Vozes, 1996.

CANDAU, Vera Maria F (org). **Magistério: Construção Cotidiana**. São Paulo: Editora: Vozes, 1997.

CANDAU, Vera Maria F. **Sociedade, Educação e Cultura: Questões e Propostas**. São Paulo: Editora: Vozes, 1998.

CANDAU, Vera Maria F. **Escola e Aprendizagem da Docência: Processos de Investigação e Formação**. São Paulo: Editora: Vozes, 2002.

COLL, Cesar e EDWARDS, Derek. **Ensino, Aprendizagem e Discursos em Sala de Aula**. Porto Alegre. Editora: Artmed, 1998, 1ª edição.

COLL, Cesar. **Psicologia da Educação**. Porto Alegre. Editora: Artmed, 1999

COLL, Cesar. **Aprendizagem e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre. Editora: Artmed, 1994.

CRONBACH, L. J. **Designing evaluation of educational and social programs**. San Francisco, Jossey-Bass, 1982.

DARSIE, Marta Maria Pontin. **Avaliação da aprendizagem**. In: *Cadernos de Pesquisa, Revista de Estudos e Pesquisas em Educação*, Fundação Carlos Chagas, n. 99, nov., 1996.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e Construção do Conhecimento**. Editora: Tempo Brasileiro. 5ª edição, 2002.

_____. **Avaliação Qualitativa**. Editora: Cortez. 2ª edição, 2000.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra? Reflexões sobre a avaliação e o fracasso escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ESTEBAN, Maria Teresa (org). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. DP&A Editora, 3ª edição. Rio de Janeiro, 2001.

FIRME, T. P. **Avaliação: tendências e tendenciosidades. Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 57-61, out./dez., 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 16 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia: diálogo e conflito**. São Paulo: Ática, 1993.

GADOTTI, M. **Uma escola para todos os caminhos da autonomia escolar**. Petrópolis: Vozes, 1991.

GOLDBERG, M. A. A. SOUZA, C. P. de. **Avaliação de Programas Educacionais: vicissitudes, controvérsias e desafios**. São Paulo: EPU, 1982

GÓMEZ. A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4ª ed. ArtMed, 1998.

HARGREAVES, Andy. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1995.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo Ensino-aprendizagem**. Editora Ática. São Paulo, SP. 1997.

_____. Curso de Didática Geral. Editora Ática. São Paulo, SP, 1995.

HAYDT, Regina Cazux. **Avaliação do processo ensino – aprendizagem**. São Paulo: Editora Ática, 1988.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as retas do caminho**. Porto Alegre: Mediação: 2001.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.

_____. **Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Educação e Realidade Revistas e Livros, 1993.

_____. **Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista.** Porto Alegre: Editora Mediação, 29ª edição, 2000.

_____. **Avaliação mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade.** Porto Alegre: Mediação, 2001

_____. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança.** Porto Alegre: Mediação, 2002.

_____. **Práticas Avaliativas e Aprendizagens significativas em diferentes áreas do Currículo,** Porto Alegre. Editora Mediação, 2003

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** Editora Cortez. São Paulo, SP. 1994

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** São Paulo: Cortez, 1997.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 14 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Prática docente e avaliação.** Rio de Janeiro: ABT, 1990.

MACHADO, Nilson José. **Educação: Projetos e Valores.** São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

MAHONEY, Abigail Alvarenga e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **A constituição da Pessoa na Proposta de Henri Wallon.** Editora: Loyola, São Paulo, 2004.

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvares. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir.** Tradução de Magda Schwarzhaupt Chaves. Porto Alegre: ArtMed editora, 2002.

MIRAS, M. SOLÉ, I. **A evolução da aprendizagem e a evolução do processo de ensino e aprendizagem** in Coll, C., PALACIOS, J., MARCHESI, A. Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova – Um momento Privilegiado de Estudo**. São Paulo. DP&A editora, 1999.

NÉRICI, I. G. **Metodologia do ensino: uma introdução**. São Paulo: Atlas, 1977.

NOGARO, Arnaldo. **Teoria e saberes docentes: a formação de professores na Escola Normal e no Curso de Pedagogia**. Erechim : EdiFAPES, 2002.

NÓVOA, Antônio e ESTRELA, Albano. **Avaliações em educação: Novas Perspectivas**. Editora: Porto, 1993, 1ª edição.

OLIVEIRA, Marta Kohl de e TAILLE, Yves de La. **Piaget, Vygotsky e Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão**. Editora: Summus, 1992.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento: Um processo Sócio-histórico**. Editora: Summus, 1990.

OLIVEIRA, Colandi Carvalho de. **Psicologia da Ensinagem**. Goiânia, Asa editora, 2003.

PERRENOUD, P. **Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica**. In: NÓVOA, A. Avaliação em educação: novas perspectivas. Porto, Portugal: Porto Editora, 1993.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação da aprendizagem – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **Didática e Formação de Professores.** Editora: Cortez, 1996.

_____. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente.** Editora: Cortez, 1994

RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação: novos tempos, novas práticas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

RAMOS, P. **Os pilares para educação e avaliação.** Blumenau – SC: Acadêmica, 2001.

ROCHA, Abel Paiva. **Avaliação de escolas.** Porto: Edições ASA, 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **A Avaliação no ensino.** In: SACRISTÁN, J. Gimeno e PÉREZ

SALTINI, Cláudio J. P. **Afetividade e Inteligência.** Rio de Janeiro. DP&A editora, 1997.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Críticas da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Cortez, 2000.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo.** São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** Editora: Autores e Associados. 36ª edição – 2003.

SILVA, Janssen Felipe da. **Modelo de formação para professores da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental: aproximações e distanciamentos políticos, epistemológicos e pedagógicos.** In: *Igualdade e diversidade na educação.* Anais do XI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Goiânia, 2002.

SOUZA, Clariza, Prado de e outras – **Avaliação do Rendimento Escolar. Magistério,**

Formação e Trabalho Pedagógico. 3ª edição, Campinas/SP: Papirus, 1994.

SOUSA, Clarilza Prado de (Org.). **Avaliação do rendimento escolar, sedimentação de significados.** In: Sousa, Clarilza Prado de. *Avaliação do rendimento escolar.* 6ª ed. Campinas: Papirus, 1997.

STUFFLEBEAM, D. **The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability.** Journal of Research and Development in education, 5 (1), p. 19-25, 1971.

VALADARES, Jorge & GRAÇA, Margarida. **Avaliando....para melhorar a aprendizagem.** Lisboa: Plátano Edições Técnica: 1998.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Superação da lógica Classificatória e excludente da avaliação.** Do “é proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem. São Paulo. Libertad:1998.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação educacional e o avaliador.** São Paulo: IBRASA, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Formação Social da Mente.** São Paulo Editora: Martins Fontes. 6ª edição, 1998.

ZABALA, Antoni. **A Avaliação.** In: ZABALA, Antoni. **A Prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

_____.**Avaliação mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade.**Porto Alegre: Mediação, 2001

_____.**Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança.** Porto Alegre: Mediação, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A: ANÁLISE DOCUMENTAL (ROTEIRO)

Análise documental
Projeto Político Pedagógico

1 – Escola: _____

1.1 – Endereço: _____

1.2 – Total de professores _____

1.3 – Total de servidores: _____

2 – Quanto à natureza do documento:

3 – A escola tem Projeto Político-Pedagógico?

4 – De que forma é realizado o Projeto Político-Pedagógico?

5 – A comunidade escolar participa da elaboração do Projeto Político-Pedagógico?

6 – Quais os outros projetos existentes na escola?

7 – Qual o documento que contempla a orientação sobre a avaliação aplicada na sala de aula?

8 – Qual é o tipo de avaliação utilizado?

9 – Existe algum projeto específico sobre relação professor X aluno?

10 – E sobre a formação de professores?

APÊNDICE B: OBSERVAÇÃO (ROTEIRO)

Roteiro de Observação

Escola: _____

Professora regente: _____

Série/Turma: _____ N° alunos: _____

Professor observador: _____

Data: ____/____/____

1 – Quais as práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula?

2 – Como é a relação professor/aluno?

3 – Como é a relação aluno/aluno?

4 – Quais são os recursos pedagógicos utilizados pela professora em sala?

5 – Como é a forma de avaliação utilizada pela professora?

6 – O(a) professor(a) demonstra atualizada em suas ações metodológicas em sala de aula?

**APÊNDICE C: ENTREVISTA COM PROFESSORES,
COORDENADORES E DIREÇÃO**

Entrevista com Professores, Coordenadores e Direção

Roteiro

Escola: _____

Nome: _____

Função: _____ Atuação: _____

Entrevistador: _____ Data: ____/____/____

1 - Qual a sua formação?

2 – Qual a sua concepção pedagógica?

3 – Como você avalia suas aulas e seus alunos?

4 – Você participou da elaboração do Projeto Político-Pedagógico?

5 – O Projeto Político-Pedagógico auxilia seu trabalho em sala de aula?

6 – Como seus alunos constroem os conhecimentos?

7 – Como você trabalha com os erros de seus alunos ? E eles?

8 – Qual é o tipo de avaliação para seus planejamentos pedagógicos?

9 – Você utiliza a avaliação dos alunos para seus replanejamentos pedagógicos?

10 – Você acha que afetividade interfere na aprendizagem? Por quê?

11 – O aluno tem participação na elaboração de projetos ou atividades desenvolvidos em sala?

12 – Os alunos conhecem o processo de avaliação da escola?

13 – Alunos com dificuldade de aprendizagem, como são trabalhados em sala de aula?

14 – As aulas são replanejadas de acordo com as dificuldades dos alunos?

15 – Como é a sua relação com os alunos e dos alunos entre si em sala de aula?

16 – A escola possui algum projeto de capacitação dos professores? Caso contrário, como você se capacita?

APÊNDICE D: ENTREVISTA COM ALUNOS

Entrevista com Alunos

Roteiro

Escola: _____

Série/Turma: _____ Idade: _____ Sexo: _____ Data: ____ / ____ / ____

Nome do(a) professor(a): _____

1 – Você gosta da escola em que estuda? Por que?

2 – O que você mais gosta de fazer na escola? E o que menos gosta?

3 – Qual o componente curricular você mais gosta de estudar?

4 – O que você acha da forma com o(a) seu(sua) professor(a) dá aula?

5 – O que é avaliação para você?

6 – Como o(a) seu(sua) professor(a) avaliar na sala de aula?

7 – O que você entende por ensino?

8 – O que você acha que é o Projeto Político-Pedagógico?

9 – Você participou da elaboração desse projeto?

10 - O(a) seu(sua) professor(a) utiliza o Projeto Político-Pedagógico na sala de aula?

ANEXOS

ANEXO A: DEFINIÇÃO DAS CATEGORIAS

Categoria Ensino e Aprendizagem

Para que se efetive o ensino e a aprendizagem Coll (2001) afirma que deve ocorrer uma interrelação com a natureza das características individuais da aprendizagem: estática, onde a aprendizagem é determinada geneticamente; situacional, onde o meio determina a aprendizagem e interacionista, onde o equipamento genético e as experiências educacionais interagem.

Categoria Projeto Político Pedagógico

Para Veiga (1995, p.13), o Projeto Político-Pedagógico é a ação intencional com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, o Projeto Político-Pedagógico da escola é, também, um projeto político, por estar intimamente articulado ao compromisso sócio-político com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. É pedagógico, no sentido de definir ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e intencionalidade. Assim, sendo político e pedagógico tem uma significação indissociável.

Categoria Avaliação

A avaliação é o processo mediante o qual se determina o grau em que essas mudanças de comportamento estão realmente ocorrendo

“No âmbito educativo, a avaliação deve ser entendida como atividade crítica de aprendizagem, porque se assume que avaliação é aprendizagem no sentido de que por meio dela adquirimos conhecimento” (Méndez, 1993).

ANEXO B: SIGLAS E ABREVIACOES

PPP – Projeto Político Pedagógico

PDRF – Programa de Descentralização de Recursos Financeiros

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento Escolar

UPES – Unidades Públicas de Ensino

APM – Associação de Pais e Mestres

GDF – Governo do Distrito Federal